


# Ciencias Sociales

# Diseño Curricular para la Educación Secundaria

3º año



Dirección General de Cultura y Educación

DCES3 Ciencias Sociales / Coordinado por Claudia Bracchi. - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2009.

98 p. ; 20x28 cm.

ISBN 978-987-1266-59-3

1. Diseño Curricular. 2. Ciencias Sociales. I. Bracchi, Claudia , coord.

CDD 375

**Edición y diseño**
Dirección de Producción de Contenidos


Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-1266-59-3

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

# Equipo de especialistas

**Coordinación**

Lic. Marina Paulozzo

**Ciencias Sociales (Geografía/Historia)**

**Geografía**

Lic. Gabriel Álvarez

Lic. Iván Thisted

Experta

Lic. Adriana Villa

**Historia**

Lic. Doris Frías

Prof. Julio Zabaljáuregui

Lic. Oscar Edelstein

# Índice

La Plata, 28 de diciembre de 2007

# Resolución

Visto el Expediente Nº 5811-3.208.973/08; y CONSIDERANDO:

Que por la Resolución Nº 318/07 se aprueba el proyecto de implementación del prediseño curricular del segundo año de la Educación Secundaria;

Que dicho proyecto constituye la prosecución de las acciones de la experiencia iniciada en el ciclo lectivo 2006 para el primer año de la Educación Secundaria;

Que la cohorte de alumnos 2006 inicia, en el ciclo lectivo 2008, el tercer año de la Educación Secundaria;

Que corresponde darle continuidad a dicha experiencia para completar las acciones ya iniciadas, dándole coherencia a las mismas y produciendo las modificaciones aconsejadas por las experiencias de los años 2006 y 2007 en el marco de los Diseños Curriculares aprobados por las Resoluciones N° 3233/06, 2495/07 y 2496/07;

Que en función de lo expuesto resulta necesario pautar las adecuaciones transitorias a la organización institucional y Plantas Orgánico Funcionales que permitan la implementación en las escuelas que participen de la experiencia;

Que las setenta y cinco escuelas que participan son las que oportunamente se nominalizaran en el Anexo 2 de la Resolución N° 318/07;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Asuntos Técnico Pedagógicos en Sesión de fecha 24-04-08 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 69 inc. e) y k) de la Ley 13688, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

**Por ello**

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION

RESUELVE

**ARTÍCULO 1º**. Aprobar el proyecto de implementación del Diseño Curricular del tercer año de la Educación Secundaria que obra en el Anexo 1 de la presente Resolución y consta de cuatro (4) carillas.

**ARTÍCULO 2°**. Determinar que el proyecto aprobado por el Artículo 1º se aplicará con carácter de experiencia durante el ciclo lectivo 2008 en las setenta y cinco escuelas en las que se implementó la experiencia 2007 del segundo año de la Educación Secundaria y que fueran detalladas en el Anexo 2 de la presente Resolución que consta de tres (3) carillas.

**ARTÍCULO 3°**. Establecer que en las setenta y cinco escuelas seleccionadas para su implementación se realizarán las reorganizaciones institucionales necesarias, al solo efecto de su aplicación, las que quedarán sin efecto una vez concluido el ciclo lectivo 2008 y cuyas orientaciones obran en el Anexo 3 que forma parte de la presente Resolución y consta de tres (3) carillas.

Corresponde al Expediente Nº 5811-3.208.973/08

**ARTÍCULO 4°**. Determinar que las reorganizaciones de las Plantas Orgánico Funcionales mencionadas en el Artículo 3° tendrán vigencia sólo durante el período en que se desarrolle la mencionada experiencia no generando antecedentes al momento de su universalización.

**ARTÍCULO 5º**. La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación de este Organismo.

**ARTÍCULO 6º**. Registrar esta Resolución que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación; a la Subsecretaría Administrativa; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal; a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada; a la Dirección Provincial de Educación Inicial; a la Dirección Provincial de Educación Primaria; a la Dirección Provincial de Educación Secundaria; a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa; a la Dirección Provincial de Política Socio Educativa; a la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional; a la Dirección Provincial de Inspección General y por su intermedio a todas las Jefaturas Regionales y Distritales; a la Dirección de Educación de Adultos; a la Dirección de Educación Física; a la Dirección de Educación Artística; a la Dirección de Tribunales de Clasificación; a la Dirección de Asuntos Docentes; a la Dirección de Comunicación y Prensa y a la Dirección Centro de Documentación e Investigación Educativa. Cumplido, archivar.

**Resolución Nº 0317/07**

# Marco General para la Educación Secundaria

## Introducción

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el Nivel Superior. Asimismo, que posibilite ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos bonaerenses.

De esta manera, la Educación Secundaria (ES) se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

## La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras "clases dirigentes". Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la provincia de Buenos Aires se fueron expandiendo y la escuela primaria absorbió a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo, la secundaria se vio desbordada. De esta manera, la función selectiva y preparatoria para la que había nacido se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se materializó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua, literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas mo-

dalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1º y el 2º año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada. Es decir que a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

Es en este sentido que, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la provincia de Buenos Aires profundizó el proceso de análisis, reflexión crítica y participativa con todos los sectores sociales que derivó en la sanción de la nueva Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en vinculación con la LEN, define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y etarias del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión de todos los jóvenes de la Provincia para que –a partir de obtener los conocimientos y herramientas necesarias– terminen la educación obligatoria y continúen en la Educación Superior.

Para ello, se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos en la escuela son responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- fortalecer la formación de ciudadanos;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo.

## Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de

enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible para ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos adquieran esos saberes, sino que puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos introducirse en el estudio sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el Nivel Superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

## Fortalecer la formación de ciudadanos

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela; por esto, enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aun en las situaciones en las que el ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente por esa condición de ciudadano que un sujeto debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

## Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por ser considerados "inexpertos", ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y porque los adultos les asignan tareas realizar que, en la mayoría de los casos, ellos mismos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo, sino brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual y reconocerlos como los lugares que pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los

alumnos reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que "trabajar o estudiar" no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se concreta en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

## Fundamentos de la propuesta para la Educación Secundaria

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están ancladas en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextuada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera, entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular, sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y, por lo tanto, constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarla en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que re-

conozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La *ciudadanía* se sitúa, de este modo, como un primer concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo, se recuperan las prácticas cotidianas –juveniles, pedagógicas, escolares y/o institucionales– que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, desarrolla y ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, expresarse, educarse, organizarse y vincularse con otros jóvenes y otras generaciones.

En ocasiones, en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano "aislado", fuera de otras determinaciones que no sean las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende, sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan "aprender a ser ciudadanos", para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otra parte, desde esta perspectiva, también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se "transforman en ciudadanos", cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto clave en la presente propuesta: *interculturalidad*. Pensar desde la perspectiva de la interculturalidad implica entender que la ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas, entonces, ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Asimismo, desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, esta noción se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

> La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo. Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.[1]

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

[1] DGCyE, Dirección de Primaria Básica, Subdirección Planes, Programas y Proyectos, *Consideraciones acerca de la interculturalidad. Implicancias y desafíos para la educación de la Provincia*. La Plata, DGCyE, 2006.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.[2]

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aun en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en "sujetos en relación con otros".

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia. Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto e institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.[3]

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros desde una mirada uniformizante y homogeneizante ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación, y no la aceptación de la diferencia, ha traído como consecuencia la anulación, la negación o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera "superior" o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar "diversidad" con "desigualdad", legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido, se cuestionan la idea de "tolerancia" –porque implicaría aceptar y compartir con los otros, diferentes, diversos, siempre y cuando nadie cambie de lugar– y la idea de "riesgo educativo", que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectadas para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son "tolerados".

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

[2] Ibídem, p. 13.

[3] Ibídem, p. 13.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. Constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer la noción de *sujetos sociales* como el tercer concepto clave para la presente propuesta curricular. En este sentido, tener en cuenta que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos respectivamente.

En este apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como "portadores" de cultura, valores, hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos, como es el que se plantea en la escuela. En este sentido, en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios, pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarreó prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos "diferentes" en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al "modelo ideal" de adolescente, joven y alumno.

Por otra parte, estos "modelos ideales" fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del "ser joven" se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, de hábitos, de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, prácticas culturales y valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, en relación con la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí, se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente inviste los conocimientos que transmite, transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera. Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

## Sobre el lenguaje y el conocimiento en la escuela

El lenguaje es la forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo.

En este sentido, la escuela incluye sujetos alumnos, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con los demás grupos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos los alumnos que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido, el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento. Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende, se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el "nosotros" y el "los otros".

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces "fracasan".

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero estas diferencias no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

---

> La "formación escolar" –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).
>
> La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías – sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, "sabios", didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, tuvo en nuestro país como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la construcción de la identidad nacional, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la "cultura nacional", poblar; todas cuestiones que formaban parte del

proyecto político de la Generación del 80. En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto, podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1.420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social. La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados –la síntesis cultural, tal como se mencionara anteriormente– se encuentra a su vez en tensión. Entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión también puede expresarse entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el apartado que sigue se desarrollan las bases para el currículo del Ciclo Básico de la Secundaria y en una etapa próxima se hará respecto del Ciclo Superior. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de los dos ciclos de la Educación Secundaria se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

## La organización técnica del Diseño Curricular para la Educación Secundaria

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Secundaria se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas para la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y el objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aun cuando no sea lo esperable para un alumno que ingresa a 3º año de la ES, y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ES, puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el Diseño Curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del Diseño Curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y, por lo tanto, es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los ajustes necesarios para optimizar su implementación. El Diseño Curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, así como la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del Diseño. Los alumnos merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso, se ha decidido que esta

vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos sepan más y mejores cosas que permitan o exijan la modificación del Diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

## Principales criterios técnicos

Las decisiones técnicas sobre el Diseño surgen de la información relevada para producir el Prediseño Curricular, que incluyó el posterior monitoreo y la asistencia técnica para su implementación. En este proceso, también deben contemplarse el trabajo de escritura que realizaron los autores y el aporte de lectores expertos. Como es propio de este tipo de construcción, se produjeron tensiones entre lo que demandó cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o deseables desde la disciplina a enseñar desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de "marcas de innovación" en el texto curricular, fueron preguntas que atravesaron el proceso de producción curricular. Así, las decisiones técnicas a las que se arribó son las siguientes:

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el Diseño Curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de la ES están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan y se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito, dicho recorte, selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica, como es el caso de Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia, sino a algún ámbito o campo de conocimiento como ocurre en Educación Física, Educación Artística e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos, pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar.
- La denominación "área" o "disciplina" no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y, por lo tanto, no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular. En ambos casos, se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.
- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.
    - Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.
    - Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.
- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo con el recorte temático en vinculación con la orientación didáctica, de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación, cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el Diseño, sino que organiza parte del plan de estudios.
- Como estructura curricular de este Diseño se decidieron algunas categorías de organización para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
  - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
  - Expectativas de logro de la materia para 3º año.
  - Estructura de organización de los contenidos.
  - Orientaciones didácticas.
  - Orientaciones para la evaluación.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje. En este Diseño se definen para 3° año (ES) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.
- Las orientaciones didácticas sirven de base para la definición de logros de enseñanza que se vinculan con las expectativas con respecto a los aprendizajes, con el objeto de resaltar la relación de dependencia entre los desempeños de los docentes y de los alumnos.
- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona las segundas. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera, se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las orientaciones didácticas y con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances obtenidos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.
- La vinculación de las orientaciones para la evaluación con las expectativas de logro (tanto de enseñanza como de aprendizaje) y con los contenidos, también tiene por intención constituirse en instrumento para la conducción y la supervisión institucional, tanto de directores como de supervisores.
- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza, que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste "cuali-cuantitativo" de la organización curricular de cada materia.
- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional.
  - Prescriptivo, porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.
  - Paradigmático, porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y dan dirección a las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.
  - Relacional, porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

# Mapa curricular del plan de estudios de 3º año

| | | UNIDADES DE CONTENIDOS | OBJETOS DE ESTUDIO | CONCEPTOS TRANSDISCIPLINARES |
|---|---|---|---|---|
| CIENCIAS SOCIALES | GEOGRAFÍA | 1. Espacio y organización del territorio | La constitución de un territorio nacional y estatal de carácter asimétrico y desigual. Dos modelos de desarrollo/acumulación que organizan el territorio. | similitud / diferencia - continuidad / cambio – conflicto / acuerdo - conflicto de valores y creencias – interrelación / comunicación - identidad / alteridad – poder – igualdad / desigualdad. |
| | | 2. Espacio, sociedad y naturaleza | La construcción social de los ambientes (relación pasado/presente). Asimetrías y desigualdades intra e interregionales. | |
| | | 3. Espacio y economía | Hegemonía neoliberal y transformaciones geográficas en la Argentina, y su inserción en el mundo. | similitud / diferencia - continuidad / cambio – conflicto / acuerdo - conflicto de valores y creencias – interrelación / comunicación - identidad / alteridad – poder. |
| | | 4. Espacio, política y poder | El problema de los bienes comunes de la Tierra, y la privatización de los recursos en la Argentina. | |
| | HISTORIA | 1. Crisis del orden colonial, guerras de la independencia | Crisis del pacto colonial y la desintegración del Imperio Español. | similitud / diferencia - continuidad / cambio – conflicto / acuerdo - conflicto de valores y creencias – interrelación / comunicación - identidad / alteridad – poder. |
| | | 2. Cambios en la estructura político económico social americana en la primera mitad del siglo XIX | Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en Hispanoamérica y el Río de la Plata. | |
| | | 3. Transformaciones en el capitalismo: imperialismo y colonialismo | La consolidación y expansión de la sociedad capitalista y la formación de los Imperios Coloniales. | |
| | | 4. Organización de la Argentina moderna: historia de contrastes | La organización de los Estados Nacionales y el proceso hacia la inserción plena en la economía mundial. | |

# Estructura curricular

| 3° año de Educación Secundaria | |
|---|---|
| Geografía | 2 módulos semanales |
| Historia | 2 módulos semanales |

# Ciencias Sociales

3º año (ES)

# La Geografía y la Historia en el escenario actual de la enseñanza de las Ciencias Sociales

Ante la reformulación del sistema educativo provincial y la creación de la Educación Secundaria se abre una instancia para el cambio curricular y la transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en el territorio de la provincia de Buenos Aires atendiendo a los fines específicos de este ciclo, las características propias de sus estudiantes y los actuales contextos socioculturales.

El pasaje que va desde la construcción areal de las Ciencias Sociales para el 1º año de la Educación Secundaria a la enseñanza de las disciplinas Historia y Geografía para el 2º y 3º año en el mismo ciclo, se sostiene en los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos que los saberes académicos de referencia han elaborado en diálogo con otras Ciencias Sociales, recontextualizando su / sus objeto de estudio para transformarlos en contenidos de enseñanza en la escuela.

La enseñanza de las Ciencias Sociales para el Diseño Curricular de 1º año de la Educación Secundaria se ha concebido como una construcción teórica-metodológica[1] que –para dar una unidad de sentido y coherencia al ciclo, a partir del 2° año y en adelante– agrega el grado de especificidad y los propósitos correspondientes tanto de la Historia como de la Geografía.

Los estudiantes de la Educación Secundaria tendrán la oportunidad de reconocer los límites de los saberes disciplinarios de las ciencias y disciplinas mencionadas, concibiéndolos a modo de bordes y fronteras, como permeables, porosos y comunicantes. Para ello, los profesores deberán desarrollar propuestas de enseñanza que les permitan a sus alumnos reconocer las ligazones entre las distintas dimensiones de la realidad social (por ejemplo entre, naturaleza/cultura y espacio/tiempo), para, de este modo, estar en las mejores condiciones de alcanzar la construcción de conocimientos más complejos.

Así, muchas de las actuales explicaciones científicas producidas por geógrafos e historiadores avanzan en ese sentido, siendo ello fundamental para que sus enfoques, objetos y problemas actúen como unos de los referentes en la selección de enfoques y contenidos para la enseñanza de estas disciplinas en la escuela.

## Finalidades científicas, críticas e intelectuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales

La enseñanza de cada materia está orientada por determinados marcos referenciales que han sido seleccionados a los fines de nutrir a la escuela de producción científica. Se consideran para ello:

- **a. Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social**. Problematizar sobre cómo distintas relaciones de producción y poder fueron modificando y materializando determinados órdenes económicos, políticos y culturales de la Argentina.
- **b. La realidad social como una totalidad de Espacio/Tiempo, Naturaleza/Cultura, Trabajo y Sujetos Sociales.** Propiciar un modo de abordaje que permita alcanzar el objetivo de que los estudiantes puedan reconocer las relaciones existentes entre distintas dimensiones que al momento de estudiarlas deben ser ligadas y articuladas entre sí para una comprensión más dinámica y rigurosa de las problemáticas sociales, territoriales y ambientales.
- **c. La interdependencia entre los fenómenos sociales.** Conocer las formas en que un fenómeno se vincula con otros (mutuas influencias, relaciones e interdependencias) en la economía, la política, la cultura y el ambiente.

[1] Ver en el Diseño Curricular del 1° año de la Educación Secundaria el apartado Finalidades críticas e intelectuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

**d. La multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social.** Trabajar a partir de ideas científicas que permitan a los alumnos superar cualquier tipo de determinismos y reduccionismos de carácter económico, ambiental, cultural, social y hasta étnico de los fenómenos sociales que se analizan.

**e. Los saberes legítimos del conocimiento científico.** En vinculación con el punto anterior, favorecer en los alumnos la construcción de un conocimiento escolar con anclaje en los conceptos, teorías e hipótesis de la ciencia, que les permita paulatinamente y a lo largo del ciclo acercarse a una serie de principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social. Esta cuestión no refiere sólo a comprender el "funcionamiento" de distintos órdenes sociales para distintos espacios y sus sociedades, sino también a acercarse a las implicancias y a las transformaciones del conocimiento científico y los procedimientos con que el mismo trabaja.

Este enfoque aporta a la construcción de la ciudadanía, en la medida que contribuye a la formación política y social del estudiante y ciudadano, a partir de la selección de determinados contenidos y su tratamiento. Estos han sido seleccionados, además, en virtud de lo que los estudiantes pueden lograr en su beneficio individual y social para la acción cotidiana. Así, tanto desde una perspectiva disciplinar como desde la integración dialógica con otras Ciencias Sociales, se debe atender a proporcionar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes interpretar los distintos significados y prácticas sociales, promoviendo aquellos conocimientos que les permitan inscribirlos en sus propias trayectorias y experiencias de vida.

## Los cambios en las Ciencias Sociales: discusiones a considerar para la enseñanza de la Historia y la Geografía

Los cambios más recientes para las Ciencias Sociales, aunque en rigor ya fueron vislumbrados con mayor o menor amplitud desde hace décadas en el contexto de cada disciplina, se han centrado en el cuestionamiento y reformulación de los supuestos que les dieron sustento a partir de la revolución científica del siglo XVII. Como hijas de la Modernidad, las disciplinas que conformaron el campo de las Ciencias Sociales tuvieron su lugar y papel en la constitución del mundo moderno, es decir contribuyeron de modo específico a la construcción de un orden social, político y económico que encontró en la escuela un espacio social fundamental para la transmisión de esta cultura moderna y la producción de determinadas representaciones sobre ella. Por sobre otros modos de conocer, el positivismo desde el siglo XIX contribuyó a que las disciplinas del campo de las Ciencias Sociales produjeran conocimientos desde una concepción que, de distintos modos, fue referente para la enseñanza de las mismas en la escuela. Esta concepción redujo las actividades humanas a fenómenos fisiológicos, químicos, biológicos o conductuales con sus efectos particulares en la Historia, la Geografía, la Antropología y la Sociología, entre otras. Cada disciplina, en orden a su propia racionalidad científica y tradiciones, basó sus supuestos epistemológicos en considerar que la naturaleza es fija y estable, la misma puede conocerse por medio de principios de comprensión igualmente fijos, estables y universales, que existe una separación entre mente y materia y entre sujeto y objeto y el conjunto de estos principios era transponible para la explicación de la "realidad social".

A diferencia de la situación anterior, el estado de conocimiento de las Ciencias Sociales en la actualidad es más diverso. Hoy su riqueza teórico-metodológica ha contribuido a proponer nuevas formas de explicar la realidad social pasada y presente sobre la base de otros supuestos epistemológicos.

Algunas de sus propuestas pueden esquematizarse de la siguiente manera:

**a.** el sujeto se ha reconocido, y por lo tanto, incorporado como elemento constitutivo del proceso del conocimiento de las distintas realidades sociales. El sujeto, productor de significados, forma parte de esas realidades que el investigador y el educador analizan y transmiten;

**b.** la concepción de verdad y sus posibilidades de alcanzarla de una vez y para siempre, independientemente de sus contextos históricos y hasta geográficos (leyes universales), ha entrado en

crisis y ha sido reemplazada por una visión del concepto de verdad que en virtud de procesos históricos se ha relativizado. Y otras voces, las de las "minorías", las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir conocimientos;

c. finalmente, es central para pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales una mayor preocupación por la comprensión de la historia y el presente en tanto "todo" organizado y en continua interacción. Principalmente, los que se han dado en llamar Estudios Culturales y Estudios de la Complejidad han impactado en la enseñanza de las Ciencias Sociales durante los últimos años. Así, los Estudios Culturales abordan lo social desde una propuesta teórico-metodológica en la cual las "partes", en las que analíticamente se puede descomponer esa realidad social, conforman un "todo" que no requiere de elementos sobredeterminadores (sean ellos ambientales, económicos o culturales). Por el contrario, se reconoce a los sujetos sociales como productores de una realidad social determinada, e inmersos en una batalla política e ideológica desde diversos ámbitos de lo social (sean ellos ambientales, económicos o culturales).
   Por otra parte, los Estudios de la Complejidad han contribuido de manera fundamental al cuestionamiento del universalismo y determinismo de la lógica científica defendida por el positivismo y el neopositivismo. La perspectiva de la complejidad ha venido a manifestar que no hay verdad sobre las leyes universales proclamadas por el positivismo y neopositivismo, sino que, por el contrario, las leyes que se pueden formular solamente enumeran posibilidades, nunca certezas absolutas. Así, la construcción del conocimiento no se define en las formas deterministas o probabilísticas del pasado, sino por interacción de sus componentes.

Es así que para este Diseño Curricular se ha optado por organizar la enseñanza de las Ciencias Sociales, y también los modos de aproximación a los objetos que se van a enseñar, a partir de lo que desde el primer año del Ciclo se ha denominado como conceptos estructurantes: **Espacio/Tiempo, Naturaleza/Cultura, Trabajo y Sujetos Sociales**.

Por su nivel de amplitud, profundidad y complejidad, así como por las condiciones que generan para la realización de múltiples relaciones, estos conceptos resultan en una fecunda base y una estructura para la organización de los contenidos y las decisiones que implican la selección de los objetos de estudio.

## Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales para la Geografía y la Historia en la Educación Secundaria

Se espera que al finalizar el Ciclo Básico de la ES, la escuela haya brindado a los alumnos las oportunidades de aprendizaje necesarias para que:

- establezcan relaciones dinámicas entre distintas problemáticas ambientales del pasado y el presente considerando las relaciones de producción y poder que las modelan;
- analicen, interpreten y establezcan relaciones entre los hechos y procesos del pasado y el presente considerando siempre creencias, actitudes, costumbres como manifestaciones de diversidad entre los pueblos;
- reconozcan relaciones entre los hechos y procesos de distintas organizaciones socioculturales y las instituciones políticas, de poder, de Estado que actuaron como factor de organización social en la diversidad de espacios y sus sociedades;
- reconozcan distintos modos de vida en orden al grado de desarrollo económico, tecnológico, político y cultural que distintos pueblos y culturas han alcanzado teniendo en cuenta la conflictividad social (guerras, convulsiones sociales, consensos, acuerdos, entre otros);
- construyan relaciones entre modos de vida del pasado antiguo y el presente reconociendo los factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a la desigualdad social;
- reflexionen sobre las variaciones geográficas en la oferta de recursos en distintos espacios que, si bien pueden ser obstáculos para el desarrollo de la vida, también abren posibilidades a la creatividad humana;
- consideren al trabajo como generador de conflicto, integración y cohesión social, y como una de las interacciones más activas y siempre presente en cualquier modo de relación social;
- comparen y contrasten las principales afectaciones ambientales en relación con distintos modos de vida;
- identifiquen los territorios como espacios cualificados por distintos tipos de recursos, sujetos a relaciones específicas de dominación y poder, y reconocerlos como espacios de identidad y pertenencia para las culturas;
- identifiquen la actuación de distintos sujetos sociales, sus necesidades e intereses involucrados en distintas relaciones sociales.

# Organización de los contenidos

Los contenidos para el 3° año se organizan en cuatro unidades para Geografía e igual número para Historia. El conjunto de las unidades representa la totalidad de los contenidos que deberán enseñarse durante el año. A su vez, cada materia ha optado por un título/tema que le da unidad de sentido: **La conformación del espacio geográfico argentino en relación con el mundo y su situación actual**, para Geografía e **Historia de la expansión del capitalismo y la formación de los Estados nacionales en América Latina,** para Historia. La tarea de enseñanza deberá ser estructurada y planificada, recortando, jerarquizando y organizando aspectos sustantivos de la totalidad de los contenidos prescriptos.

Al inicio de cada unidad de contenidos de este Diseño se ha desarrollado una fundamentación que tiene como finalidad caracterizar brevemente los alcances temáticos y problemáticos de la misma según los *objetos de estudio*, *los conceptos estructurantes*, *los conceptos transdisciplinarios* y *los conceptos básicos disciplinarios* propuestos. Cada uno de estos elementos, ha sido seleccionado para orientar la enseñanza de las unidades de contenidos y se definen a continuación.

**Objetos de estudio**: para decidir sobre los contenidos de las distintas unidades se ha procedido a efectuar una serie de recortes temáticos originados en el dominio de las disciplinas científicas, que han sido seleccionados como objetos de enseñanza para el 3° año en razón de su relevancia social y de su pertinencia en la formación de los estudiantes en esta etapa específica de la escolaridad. De este modo, debe comprenderse que a partir del recorte asignado para cada unidad –título / tema– se han seleccionado determinados objetos de estudio, que se los concibe aquí como de representación y significación fundamental.

A su vez, dentro de los objetos de estudio *los contenidos a enseñar* son contenidos prescriptos que corresponden a recortes que se realizaran teniendo en cuenta lo que se espera que aprendan los estudiantes en Ciencias Sociales a partir de la Geografía y la Historia para el 3° año. Los contenidos a enseñar han sido seleccionados en función de conceptos que se construyen por medio de aproximaciones sucesivas: así como ya fueron tratados en algunos casos, serán también retomados en el futuro. La enseñanza de ellos requiere de modos de intervención docente que contribuyan al planteamiento de interrogantes y conjeturas que pongan en conflicto el saber del alumno y lo ayuden a articularlo con la nueva información.

| MAPA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS |
|---|
| **Para Geografía:**<br>**Unidad 1**: La constitución de un territorio nacional y estatal de carácter asimétrico y desigual. Dos modelos de desarrollo/acumulación que organizan la sociedad.<br>**Unidad 2**: La construcción social de los ambientes (relación pasado/presente). Asimetrías y desigualdades intra e interregionales.<br>**Unidad 3**: Hegemonía neoliberal y transformaciones geográficas en la Argentina, y su inserción en el mundo.<br>**Unidad 4**: El problema de los bienes comunes de la Tierra, y la privatización de los recursos en la Argentina.<br>**A su vez, para Historia:**<br>**Unidad 1:** Crisis del pacto colonial y la desintegración del Imperio español.<br>**Unidad 2:** Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en Hispanoamérica y el Río de la Plata |

| |
|---|
| **Unidad 3:** La consolidación y expansión de la sociedad capitalista y la formación de los Imperios Coloniales<br>**Unidad 4:** La organización de los Estados Nacionales y el proceso hacia la inserción plena en la economía mundial. |

El grado de detalle con que se presentan los contenidos ha tenido como finalidad contribuir a un itinerario posible para la enseñanza de los diferentes períodos histórico-territoriales, pero sobre el cual el docente deberá establecer finalmente los recortes más pertinentes y la selección más adecuada de los mismos. De esta manera, los contenidos de las unidades no deben ser concebidos para ser enseñados todos con igual extensión y profundidad, sino en función de las jerarquizaciones que realice cada profesor.

**Conceptos estructurantes**: sustentan el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y por lo tanto subyacen siempre en el tratamiento de los contenidos, pero no constituyen contenidos de enseñanza *per se* sino que se los considera de un nivel jerárquico e inclusión del mayor grado y sobre el cual descansa la estructura de lo que para este Diseño se considera el fundamento de la organización de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La propuesta curricular promueve que el alumno interprete y comprenda su entorno como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere a distintas realidades sociales, sociohistóricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida. Es por ello que se propone la tarea de enseñanza de contenidos organizados por los conceptos estructurantes: *Naturaleza / Cultura*, *Espacio / Tiempo* y *Trabajo* y *Sujetos sociales* que conforman dimensiones analíticas, siempre existentes en cualquier ambiente y sociedad del pasado, presente y futuro.

Son los sujetos sociales quienes, por intermedio de sus decisiones, persiguiendo determinados objetivos, atendiendo a diversos intereses y mediante la acción del trabajo (como la actividad central que pone en contacto las esferas de la *naturaleza* y la *cultura*), crean relaciones entre las personas en determinados espacios y tiempos. Construyen y transforman el espacio social a partir de la creación de las normas, los valores, las relaciones de poder, los conocimientos y las capacidades productivas, entre otros elementos que identifican a la cultura.

Los sujetos sociales no son un bloque único, no son homogéneos ni neutrales. Por lo que el desarrollo de distintos tipos de relaciones sociales, que tienen como protagonistas a distintos sujetos sociales está organizado sobre la base de conflictos, luchas, rebeliones, revoluciones, consensos y acuerdos.

**Conceptos transdisciplinarios:** han sido seleccionados con el fin de contribuir al tratamiento de los contenidos y su enseñanza. En este sentido, y tomando expresiones de Benejam (1997), en la enseñanza de las Ciencias Sociales, al no disponer de una referencia disciplinar única, se debe intentar trabajar con conceptos de carácter transdisciplinar y comunes a todas las Ciencias Sociales que refieran a las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de las realidades del mundo en que vive y sus problemas.

**Conceptos básicos**: son específicos de cada disciplina varían conforme lo hacen los diferentes objetos de estudio. La selección de conceptos básicos de Historia y Geografía siempre se encuentra necesariamente articulada con una determinada perspectiva de análisis, punto de vista o adscripción teórico-metodológica. Los conceptos básicos aquí seleccionados corresponden a una serie de herramientas teóricas que el docente debe enseñar para que los alumnos progresen y profundicen la comprensión de los problemas seleccionados y que, en rigor, se encuentran también articulados con las expectativas de logro que persigue la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la Geografía y la Historia. Más específicos, concretos y particulares que los estructurantes y los transdisciplinarios, los conceptos básicos tienen como finalidad orientar al docente acerca de la enseñanza esperada.

# Orientaciones didácticas

En este Diseño Curricular las Ciencias Sociales son entendidas como un saber en construcción, en constante desarrollo y con el acento puesto en la comprensión y explicación de las acciones de los hombres en sociedad. En este sentido, también se proponen las orientaciones para enseñar, la forma de organizar y secuenciar los contenidos, los tipos de saberes a construir, los recursos a utilizar y las formas de evaluar los aprendizajes alcanzados.

Las prácticas de enseñanza se deben orientar hacia situaciones didácticas que tengan en cuenta la complejidad del objeto social y su estudio en profundidad. Para la enseñanza de la Geografía y la Historia, el modo de tratamiento de los temas debe permitir el estudio de determinadas problemáticas en orden sincrónico o diacrónico, en distintos espacios y sociedades, identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas y contribuyendo al análisis y la reflexión críticos sobre problemas que afectaron o afectan a las sociedades y sus ambientes. Abierto, además, a la posibilidad del ingreso de temáticas de actualidad para los docentes y alumnos, considerando los enfoques que se encuentran prescriptos.

A modo de ejemplo, se han desarrollado algunas orientaciones didácticas sugiriendo estrategias pertinentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales y factibles de ser repensadas para la organización de cualquiera de las unidades. Se ha procurado tomar casos, problemas o proyectos que tengan el mayor alcance en relación con la unidad y que abran la posibilidad de articular contenidos de otras unidades.

No obstante, cualquiera de estos u otros modos de abordaje que sostenga el enfoque de enseñanza del presente Diseño Curricular, deberán incluir variedad de fuentes de información que permitan a los alumnos aproximarse al problema en estudio. La necesidad de una diversidad de fuentes radica en que la información y las explicaciones sobre las sociedades y sus dinámicas son multidimensionales y, por lo tanto, los formatos y soportes en los que la información se ofrece deben acompañar esa diversidad. Asimismo, la variedad de fuentes con las que debe trabajar el alumno contribuye a que ellos puedan conocer y emplear códigos diferentes. Se hace referencia aquí a: textos especializados, relatos de miembros de los pueblos en estudio, fotografías de artefactos tecnológicos, diversos tipos de mapas como los temáticos, topográficos y de flujos, imágenes satelitales, fotografías aéreas, artículos de debate sobre distintas posiciones ideológicas ante un mismo problema, censos y encuestas, entre otros.

# Geografía

## La conformación del espacio geográfico argentino en relación con el mundo y su situación actual

## Los cambios en la Geografía. Algunos elementos conceptuales para pensar su enseñanza

La Geografía como proyecto cultural y científico moderno ha desarrollado objetos de estudio, temas, problemas de investigación, conceptos y técnicas que a lo largo de su individuación disciplinaria alimentaron tradiciones y marcos referenciales que caracterizaron su campo intelectual, disciplinario y hasta de acción en el contexto de las Ciencias Sociales. Las concepciones de espacio con las que la Geografía ha trabajado más usualmente hasta mediados de la década de 1960 comportaban un tipo de representación, también corriente en otras Ciencias Sociales, de carácter predominantemente empírico y positivo. Estas concepciones interpretaban y explicaban al espacio como un mero contenedor y plataforma en el que se desarrollaban unos determinados hechos y procesos sociales. Esto es, una concepción del espacio como una entidad pasiva, muerta e inerte, un telón de fondo o escenario en el que se desempeñaban determinados actores sociales.

Otra interpretación y representación frecuente del espacio lo concebía como un contexto relativamente externo a los hechos y procesos sociales, que ejercía determinadas influencias, en general, ambientales, naturales y hasta de magnitud geopolítica sobre las sociedades. A menudo, las concepciones ligadas al determinismo ambiental y geográfico, así como los distintos modos de abordaje regionalistas de la primera mitad del siglo XX en la enseñanza de la Geografía y también de otras ciencias, fueron solidarias de ese proyecto cultural. Proyecto cultural que tuvo como finalidad educativa más o menos explicita la construcción de un ciudadano sumiso y obediente antes que uno más crítico y reflexivo.

Las representaciones más clásicas y hegemónicas de espacio abordadas por la Geografía durante más de un siglo tuvieron un modo de producción discursiva que –además de favorecer una idea de aquél como contenedor-escenario y/o determinista– actuaron promoviendo, a menudo, una Geografía proclive a la realización y memorización de inventarios.

### La enseñanza de la Geografía en el tercer año de la ES

La enseñanza de la Geografía para 3º año de la Educación Secundaria tiene por propósito poner a disposición de los alumnos un conjunto de conocimientos básicos que les sirvan para lograr explicaciones cada vez más elaboradas, complejas y ricas sobre la conformación del espacio geográfico argentino y su situación actual.

Los contenidos pertinentes a ese propósito han sido seleccionados desde una concepción que procura contribuir a la enseñanza geográfica y al aprendizaje de saber pensar el espacio, en este caso el nacional, en virtud de distintas escalas geográficas del desarrollo desigual y combinado hacia el "interior" de nuestro país, y en su vinculación con el "resto del mundo".

En esa perspectiva aprender a pensar el espacio es una invitación a concebir al mismo como una construcción sociohistórica que involucra en esa dinámica a la *Naturaleza*, la *Cultura*, al *Espacio* y al *Tiempo*, así como al *Trabajo* y los *Sujetos Sociales*, que por otra parte son los conceptos que se han considerado estructurantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Para ello, debe comprenderse que el abordaje propuesto para este año conserva, como para otros del ciclo, una perspectiva anclada en la *Geografía Social*, reconociendo en ella el lugar de la política, la economía, el ambiente y la cultura como dimensiones interdependientes en la conformación del espacio. Y ello en virtud de que todo espacio es a la vez:

- *político*, objeto y sujeto de relaciones de poder;
- *económico*, en consideración a las relaciones de producción que lo estructuran y él mismo contribuye a estructurar;
- *ambiental*, dado que es una confluencia de elementos construidos y físico-naturales;
- *cultural*, en el sentido de que es significado, vivido y representado en acuerdo con valores y costumbres que también contribuyen a crearlo y recrearlo, por ejemplo, por medio de la imaginación geográfica.

Una de las ideas principales que sostienen la perspectiva de la materia en este Diseño se basa en su concepción de espacio geográfico. De este se desprende la idea de territorio nacional en la medida que se lo concibe, para el siglo XIX y la parte que corresponde al siglo XX, en el contexto de una continua expansión geográfica del modo de producción capitalista en el que su Estado nación asume una serie de rasgos políticos, económicos y culturales que le son propios y excepcionales en relación con el resto del mundo. En este marco, debe comprenderse que todo Estado nacional crea un universo simbólico, que legitima su soberanía sobre una porción de la superficie terrestre y del territorio, como un conjunto de filiaciones imaginadas que son favorables para compartir ideas y valores "comunes" e identificables en relación con otros países.

En este sentido, una serie de sujetos sociales han contribuido a la conformación de la actual geografía nacional. Entre ellos, para el presente Diseño del 3° año se ha puesto especial atención en el Estado y sus variaciones en los distintos modelos de desarrollo y acumulación. Este enfoque permite avanzar con legitimidad en la explicación de cómo sus acciones y mediaciones influyeron, y aún lo hacen, sobre la organización pasada y presente del territorio nacional.

La presencia del Estado en la selección de los contenidos tiene como finalidad que el alumno complejice y enriquezca sus ideas y conocimientos en relación con el. Si bien el mismo ha sido objeto de estudio en los años anteriores, aquí se promueve que sea enseñado con especial detenimiento y profundidad a los fines de que los alumnos conozcan su gravitación en el desarrollo regional, sus posibilidades en la planificación y el ordenamiento del territorio y la valorización de los recursos. Lo cual no puede ser escindido de otras acciones estatales tales como atenuar, morigerar y disminuir las asimetrías y desigualdades socioterritoriales. Aunque, más recientemente y por una presencia diferente de sus políticas públicas y territoriales en el contexto neoliberal, pueda ser concebido más prescindente en su rol social y hasta reforzando los efectos de las desigualdades sociales y geográficas propias de una formación social como la de la Argentina actual.

De este modo, la idea del Estado como sujeto social a la vez que geográfico está en el centro de las preocupaciones para la enseñanza de la Geografía para el año y para ello se han seleccionado una serie de contenidos que hacen énfasis en tal cuestión.

En su conjunto el presente Diseño ha sido elaborado conceptualmente en vinculación con las finalidades científicas, críticas e intelectuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales para el ciclo de la Educación Secundaria, ahora bajo una clave de lectura –como ha sido para el año anterior– que atienda a las especificidades del campo de estudio de la Geografía. Fundamentalmente, se han tenido en cuenta para esta elaboración los aportes heterodoxos que las geografías radicales, críticas y humanistas vienen realizando en la disciplina y su enseñanza desde al menos los últimos treinta años en Argentina, América Latina y el resto del mundo.

En este sentido, uno de los planteos teóricos que más impacto ha tenido durante el período mencionado es el que en América Latina y también en el mundo anglosajón y francófono –aunque los términos en uso puedan variar– se ha detenido en la concepción del espacio geográfico ya no sólo como una construcción social sino como una formación socio-espacial, a la que por ejemplo Milton Santos interpreta como el de un sistema de objetos y acciones, entre otros modos de desplegar su significado.

La organización de los contenidos a enseñar, por medio de sus objetos de estudio tiene un orden de presentación que trata de desbrozar las distintas dimensiones de la realidad social y territorial a las que algunos párrafos más arriba presentamos como económicas, ambientales, políticas y culturales en orden a una Geografía Social de la Argentina. Desde esta perspectiva, el espacio geográfico, en este caso el de la Argentina, debe ser enseñado de modo dinámico y relacional, para apoyar al alumno en la adquisición de una visión dialéctica y compleja (multidimensional) del mismo, de su conformación y situación actual.

Este planteo teórico y epistemológico está presente en el primer año de las Ciencias Sociales, se particulariza para América Latina en el segundo año y se mantiene con las especificidades nacionales en 3° de la Educación Secundaria para el tratamiento de los contenidos que aquí se han reconocido como los más pertinentes para tratar el espacio geográfico de la Argentina. Su enseñanza procura aportar conceptos, información, modos de construcción del conocimiento que lleven a los alumnos a profundizar y enriquecer sus propias ideas sobre este espacio (tanto en sus aspectos más empíricos, como en los más abstractos) y a construir otras nuevas, superadoras. Cabe aclarar que sobre esta propuesta se volverá para ampliarla en extensión y profundidad en el Ciclo Superior de la ES.

## Consideraciones para la enseñanza de los contenidos

A continuación, se presentan una serie de consideraciones para la enseñanza de la Geografía del 3° de la Educación Secundaria que fueron realizadas con la finalidad de que el profesor las ponga en diálogo con sus prácticas de enseñanza, en virtud de los marcos teóricos y metodológicos de la Geografía que se promueven y prescriben desde este Diseño y que deben estar presentes para todo el ciclo de la ES. Para esto se deberá poner énfasis en:

- Fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual, sobre determinados casos/situaciones/temas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista. Con la finalidad de que el alumno se vaya aproximando a la toma cada vez más autónoma de decisiones en relación con la selección de variadas fuentes y la adopción de sus puntos de vista propios. Por ejemplo, el profesor tomando como modelo alguna investigación geográfica, puede iniciar junto con sus alumnos la búsqueda de información sobre algún tema de alta significatividad social y enseñarles sobre:
  - la necesidad de lograr claridad sobre el tema que se va a trabajar;
  - la distinta validez de las fuentes (por ejemplo, una noticia periodística, una editorial de un diario, un artículo de divulgación o una producción académica, entre otras);
  - la existencia de distintas posiciones acerca de las causas y consecuencias de un mismo problema;
  - la diversidad de fuentes que permiten tratarlo –estadísticas, encuestas, testimonios, construcción y/o análisis de mapas– para entonces avanzar en la decisión de seleccionar las más pertinentes y fiables.

- Promover instancias progresivas de discusión sobre cuáles son las estrategias (cuantitativas y/o cualitativas) más adecuadas para el abordaje de un estudio de caso y/o situaciones problemáticas. Por ejemplo, si se trata de conocer e indagar sobre la situación estructural (macro) de una región, provincia o localidad, deben promoverse instancias de discusión sobre cómo puede procederse

con las estadísticas y los censos (*qué* fuente, *por qué* ésa fuente y *para qué* se la va a utilizar); y si en cambio se trata de conocer sobre la experiencia y percepción que distintas comunidades y sus pobladores poseen acerca de sus problemas, el docente debe enseñar cómo realizar diferentes tipos de entrevistas (*a quién* se selecciona como entrevistado clave, *por qué* se selecciona a unos en lugar de otros y *para qué* se hace) y de allí obtener información que puede ser contrastada y complementada con las de índole estadística. Son herramientas que permiten aproximarse también a los modos de vida de la gente y los lugares en que viven.

- Seleccionar y organizar en forma crítica una bibliografía y fuentes, considerando las dificultades, las posibilidades temáticas y los tipos de textos. El docente explicará a los alumnos sus criterios para la selección y organización de la bibliografía que les sugiere, así como para el resto de las fuentes. Puede hacerlo contrastándolo en función de los distintos tipos de problemas a tratar, detenerse para la explicación de los conceptos más complejos, o bien pedir que esa selección y organización la hagan los alumnos en función de las consignas que les presente. Se propone favorecer el intercambio de textos entre los alumnos para su análisis y posterior comunicación a los demás, y reservar para sí el lugar de coordinador de la exposición. Por ejemplo, si el docente decide trabajar con fuentes de origen estadístico, seleccionar una serie de indicadores sociodemográficos de una región, provincia o localidad y solicitarles que en grupo o individualmente realicen un breve "diagnóstico" sobre su situación socioeconómica. También observar y evaluar las dificultades que se presentan en su elaboración y realizar acciones de apoyo para resolverlas, para más tarde contrastarla, combinarla o enriquecerla con un texto de lectura que aborde cuestiones similares sobre el mismo espacio y que resulte ordenador y esclarecedor para cuestiones pendientes.
- Fomentar condiciones para que, por medio del establecimiento de distintas interrelaciones (relacionar dos o más dimensiones, situaciones o ideas), los alumnos puedan reconocer vinculaciones entre variables económicas, políticas, culturales y ambientales que contribuyeron a la conformación de la diversidad de ambientes en la Argentina y la relevancia que en su construcción tuvieron también los factores endógenos y exógenos.
- Enriquecer los estudios de caso y otras estrategias de enseñanza con el aporte de diversidad de soportes visuales como es el caso de las fotografías aéreas, las imágenes satelitales u otros recursos similares para el abordaje de problemas geográficos. Las imágenes satelitales y las fotografías aéreas, por ejemplo, ofrecen visiones de conjunto con una información que enriquecen las del mapa o el plano.
- Generar espacios de discusión y análisis sobre los rasgos que distinguen a distintos tipos de Estado (por ejemplo el de Bienestar y el Neoliberal) que se constituyeron en el país. Por tratarse de un abordaje geográfico debe hacerse énfasis en las relaciones Estado-Sociedad-Territorio y las consecuencias que estas produjeron en el territorio, por ejemplo, por medio del desarrollo de distintas políticas sociales y públicas, locales, regionales y nacionales. El análisis no debe ignorar los aspectos positivos y negativos que cada una de ellas produjo en el bienestar de la población.
- Desarrollar en clase ejemplos clásicos y otros más recientes de las cuestiones que se estén tratando, dando lugar a una construcción consensuada con los alumnos para dar cuenta, por ejemplo, de las asimetrías y desigualdades sociales y territoriales o los problemas ambientales en la Argentina. El objetivo es descubrir/conocer cuáles son los temas, las expectativas respecto de la realidad, las problemáticas y, en general, los saberes espaciales sobre el país y el mundo con los que cuentan los alumnos (lo que aprendieron durante años anteriores en la escuela, sus experiencias de vida en los espacios de sus casas, el barrio, la ciudad o el campo, los medios de comunicación) para abordar ejemplos menos conocidos, más locales y excepcionales, a la vez que más ricos y representativos.
- Presentar situaciones especialmente seleccionadas para que los alumnos comprendan la interrelación e interdependencia como un modo de tratamiento de los contenidos y, a su vez, reflexionen sobre su importancia en la interpretación de sus propias relaciones sociales y actitudes

personales hacia su comunidad. Se trata de favorecer a los alumnos para que puedan aproximarse a concepciones que impliquen la comprensión de sus espacios cotidianos y puedan vivirlos en interrelación e interdependencia con otros más lejanos, y que reconozcan estos *lugares* y su *lugar* en el mundo en relación con sus lazos de responsabilidad y solidaridad con lo que sucede en ellos (acá y allá). Se trata entonces de sentir los espacios cercanos y lejanos como propios.

- Generar situaciones de enseñanza que contribuyan a la construcción de preguntas por parte del alumno y a un aprendizaje que implique la búsqueda de sentidos, reconociendo en esta acción sus saberes espaciales sobre el país y el mundo e interrelacionar ambos espacios. Por ejemplo, generar preguntas del tipo: ¿por qué ahí y no en otra parte? ¿Siempre fue del mismo modo o antes era diferente? ¿Por qué será así y no de otro modo? que, entre muchas otras, son adecuadas en este sentido.
- Contribuir al diálogo en la clase, a la escucha de las opiniones del otro y sus fundamentos, al respeto por ellas, así como favorecer la discusión y el intercambio de ideas sobre temas y posiciones políticas e ideológicas que circulan en la sociedad. Por ejemplo, pueden ser objeto de tratamiento en el aula distintas ideas que circulan en la sociedad en relación con los modos en que pueden ser administrados, gestionados y explotados los distintos recursos en una sociedad moderna y en el caso especial de la Argentina. Algunas de las técnicas y metodologías pueden ser la realización de coloquios informales con los alumnos, grupos dinámicos de discusión, debates en grupos orientados por preguntas, aula expositiva con debate plenario, lecturas críticas y grupales con debate.
- Establecer un enlace afectivo, intelectual y motivacional con los alumnos que favorezca un tipo de interacción y confianza crecientes. Esto es fundamental para lograr un proceso realmente motivador, significativo y democrático de enseñanza (y de vivencia de su inserción en la escuela). Lo que puede establecerse ya no sólo para la selección de los casos/temas a estudiar y las estrategias para su tratamiento, sino en la misma dinámica de la clase y durante distintos momentos del proceso de evaluación.
- Generar oportunidades para que los alumnos puedan establecer interrelaciones entre los contenidos de las distintas unidades y otros vistos en diferentes momentos de la escolaridad, procurando lograr que los alumnos articulen en forma clara y ordenada distintos temas y dimensiones de análisis implicados en ellos. Por ejemplo, el docente puede enseñar distintos criterios –tomar algunos indicadores– que permitan a los alumnos construir interrelaciones y comparaciones (similitudes, diferencias, cambios, continuidades) entre los modelos agroexportador, el sustitutivo de importaciones y el neoliberal o bien proceder de modo similar para el análisis de los distintos lugares y territorios de un área en un mismo período.
- Potenciar y ampliar las capacidades de observación del alumno por medio de la enseñanza de "modos de mirar" el mundo y los lugares. A partir de algunas ideas antes debatidas en la clase y la formulación de preguntas, comentarios y tareas anticipadores de los espacios a visitar y de las cuestiones a indagar en ellos, se puede "experimentar el espacio" y descubrir por ejemplo, la ciudad en virtud de interpretar sus estilos arquitectónicos, las herencias de modos anteriores de organizar el espacio y sus respectivos modos de vida, o también extraer elementos que caracterizaron la geografía de otros momentos históricos (relictos). Los profesores pueden "enseñar a mirar", por medio del reconocimiento de la presencia en la ciudad de elementos distintivos del modelo agroexportador u otros anteriores en las estaciones de ferrocarril, los silos y depósitos de granos abandonados, los estilos arquitectónicos y monumentalidad de los edificios públicos, la localización de las principales instituciones políticas y religiosas. Puede "enseñar a mirar" relacionando las políticas sociales sobre las viviendas populares del Estado de Bienestar y los barrios obreros. También puede hacerlo enseñando sobre la privatización de los espacios públicos durante la década del noventa, visitando barrios cerrados, hipermercados, *shopping*, espacios privados de ocio y entretenimiento, para conocerlos, cuestionarlos y/o compararlos con obras públicas de períodos anteriores de uso más comunitario.

- Promover la observación pautada para que los alumnos logren elaborar descripciones en oportunidad de las salidas del aula para realizar trabajos de campo, como una estrategia que favorece la experiencia y descubrimiento de indicios en el espacio, los lugares, los territorios y modos de vida. Esto debe estar dirigido a:
  - promover la interacción y el conocimiento de los alumnos sobre diferentes y desiguales expresiones *del* y *en* el espacio. Por ejemplo las que identifican actividades y/o espacios residenciales de distintos estratos y grupos sociales (los barrios de los migrantes, los barrios de las comunidades étnicas, las áreas residenciales –de distintos estratos sociales–, las áreas de servicios, de las industrias, de los espacios de ocio, entre otros). También debe promoverse la experiencia en relación con otros espacios de menor grado de antropomorfización como pueden ser la visita a distintos tipos de ambientes rurales o declarados reservas provinciales o parques nacionales.
- Planificar la tarea atendiendo los ritmos y diferentes formas de los desempeños de sus alumnos, variando las formas en que se tratan los contenidos a lo largo del año y los registros de las fuentes de información que se utilicen. Generar instancias para pensar qué aprendieron y cómo lo hicieron.

# Expectativas de logro

En virtud de las consideraciones para la enseñanza expuestas, concebidas aquí como una serie de oportunidades para promover aprendizajes que los profesores deben generar dentro de los marcos teóricos de la Geografía y su enseñanza propuestos, se han elaborado las siguientes expectativas de logro, que son las que deberán alcanzar los alumnos al finalizar el presente año.[2]

- Explicar y comparar por medio de ejemplos clásicos la conformación y los rasgos fundamentales de distintos ambientes del territorio nacional, teniendo en cuenta la *diversidad* de las condiciones físico- naturales para la producción y las socioeconómicas, por las cuales las mismas fueron valorizadas y apropiadas por distintos sujetos sociales. Por ejemplo, entre diferentes ambientes urbanos y rurales y/o húmedos y áridos.
- Conocer y utilizar fuentes y técnicas de uso frecuente en la construcción del conocimiento geográfico: leer e interpretar mapas temáticos, topográficos, de flujos (sus proyecciones, escalas, símbolos y signos) así como estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo (censos, climogramas, estadísticas, distintos tipos de gráficos, encuestas, entrevistas e indicadores sociodemográficos básicos) acorde al problema, caso o tema que se analice. Se considera fundamental que el alumno reconozca en dichas situaciones la pertinencia y validez de la selección de las herramientas conceptuales y técnicas a utilizar para obtener información de ellas. Por ejemplo:
  - en el caso de la cartografía, el alumno deberá saber seleccionar el mapa o carta más pertinente, en relación con la escala de la cuestión que esté analizando y el tipo de información específica que necesite obtener, o bien que necesite representar cartográficamente;
  - para avanzar en la conceptualización de determinados ambientes, lugares y territorios de nuestro país el alumno deberá reconocer aquellas herramientas conceptuales y técnicas (por ejemplo el interjuego de escalas) que le permitan comprender la interdependencia eventualmente económica y/o política que existe entre aquellos espacios y otros más lejanos (Pampa y Economías regionales extrapampeanas /Argentina y el resto del mundo / Argentina y el Mercosur / Localidad y Mundo).
- Desarrollar hipótesis a confrontar o enriquecer con fuentes de distinto tipo mediante el uso de las fotografías aéreas y las imágenes satelitales. El alumno debe saber manejar estos recursos en función de problemas de estudio que hayan sido trabajados en el aula, por ejemplo con relación a los cambios en el uso del suelo, el crecimiento urbano, la expansión de la frontera agropecuaria y el análisis de los cursos de agua, entre otras posibilidades.
- Brindar ejemplos y explicar algunos casos representativos de intervención estatal en el territorio nacional a partir de los cuales se hayan logrado producir cambios en la organización del mismo, y con especificidad en la circulación, favoreciendo así la integración y cohesión del territorio nacional. El alumno deberá ejemplificar y explicar de qué modo el desarrollo del ferrocarril durante el período agroexportador y el fomento al desarrollo de la red vial, durante la sustitución de importaciones, constituyeron modos de intervención territorial que significaron importantes cambios en la integración de las distintas economías regionales. Para el período neoliberal y en relación con el rol del Estado, el alumno deberá ejemplificar y explicar las consecuencias de las políticas

[2] Adjuntamos los significados con los que se han construido las expectativas: *Explicar*: saber exponer y justificar con claridad para que otros comprendan. *Comparar*: tomar dos o más elementos, establecer relaciones y ver semejanzas y diferencias. *Conocer*: explicar cómo es y para qué sirve algo. *Utilizar*: saber aplicar, saber aprovechar una herramienta o técnica. *Analizar:* distinguir, separar en partes y conocer e identificar sus elementos. *Sintetizar*: reunir los componentes antes aislados en un todo y sacar conclusiones. *Analizar críticamente*: abrir juicio. *Interdependencia:* la combinación y/o dependencia entre dos o más fenómenos. *Reconocer:* distinguir los rasgos que caracterizan un evento, fenómeno, etcétera. (*Diccionario Esencial de la Lengua Castellana*. Biblioteca de Consulta Escolar. Buenos Aires, Santillana, 2007).

privatizadoras en cuanto al desmantelamiento parcial del sistema ferroviario, la desaparición de numerosos poblados rurales y su contribución al aislamiento geográfico de sus habitantes.

- Explicar y comparar, por medio de la utilización de los indicadores sociodemográficos más significativos, las características sobresalientes de la situación social y económica de distintas provincias, regiones y principales ciudades, ya sea comparativamente entre estas distintas entidades en un momento histórico, durante el transcurso o bien al inicio y al final de algunos períodos. El alumno deberá estar en condiciones de seleccionar algunos indicadores socio-demográficos y sus índices (NBI, IDH, Producto Bruto Geográfico entre otros) y saber explicar panorámicamente la situación social y económica de las entidades territoriales abordadas en relación con un momento histórico (por ejemplo, las más y menos carenciadas, las de mayor y menor desarrollo de su sector primario, secundario o terciario, las de mayor y menor desarrollo humano), así como también comparando su evolución histórica (por ejemplo, las que lograron mejoras en la situación socioeconómica o las que se encuentran estancadas).
- Analizar y comparar cambios y continuidades sobre las consecuencias que tuvieron las políticas sociales del Estado de Bienestar (durante el período 1950-1975) frente a las más recientes del Estado Neoliberal para los trabajadores y los sectores más vulnerados. El alumno deberá conocer algunas acciones político-sociales desarrolladas durante el Estado de Bienestar (por ejemplo, las que se alcanzaron en relación con la salud, la educación y la vivienda en el período y que actuaron contribuyendo al ascenso social de los trabajadores y las clases medias) y medidas y políticas sociales concretas del Estado Neoliberal. En la comparación con el tipo de Estado actual deberá poder analizar y comparar las consecuencias de las políticas neoliberales (polarización y dualización social, pobreza, indigencia, exclusión social, segregación urbana) considerando en el análisis y la comparación la distribución del ingreso, los niveles de empleo y las protecciones sociales que corresponden a cada uno de los períodos históricos y tipos de Estado.
- Establecer relaciones y explicaciones sobre los mecanismos, directos e indirectos, de intervención en el territorio que ha empleado el Estado de Bienestar durante la industrialización sustitutiva (ISI) para comprender el crecimiento de la Región Metropolitana de Buenos Aires. El alumno deberá establecer relaciones entre modos de intervención estatal en el territorio (*causas*) y la gran expansión de la "mancha urbana" de la AMBA (*consecuencias*). Por ejemplo entre las causas: la dotación de infraestructuras físicas y sociales, el subsidio a las tarifas de los ferrocarriles suburbanos, los planes de vivienda y una política de acción indirecta sobre los loteos populares y económicos.
- Establecer interrelaciones para explicar las formas en que se realizan muchas actividades productivas que provocan ciertos problemas ambientales. El alumno en su análisis debe interconectar y relacionar multicausalmente problemas ambientales generados por la explotación forestal o el *boom* sojero, entre otros, como el producto de sostener una racionalidad económica que no contempla adecuadamente los tiempos de reposición del recurso y ello es condición y causa para la emergencia de problemas ambientales no deseados (*externalidades* del proceso productivo).
- Analizar críticamente las razones por las cuales se sostienen importantes similitudes y diferencias entre algunos rasgos del modelo agroexportador y el que se ha denominado, para la década de 1990, Neoliberal. El alumno deberá reconocer los principales rasgos que caracterizan a uno y otro modelo, por ejemplo, ¿cuáles son los cambios en el rol del Estado? ¿Cuál ha sido el comportamiento de las distintas variables sociales? ¿Qué ha sucedido con la privatización de los servicios públicos? ¿Cuáles son los sectores sociales y económicos más afectados por los cambios?
- Reconocer la importancia del trabajo y el empleo para la sociedad contemporánea y moderna, así como la metamorfosis que han sufrido en las últimas décadas. El alumno deberá observar la significatividad de "poseer empleo" en nuestras sociedades (como factor de igualdad/desigualdad pero también de cohesión social) en relación con:
  - las posibilidades del desarrollo social y humano (acceso a la vivienda, la salud y la educación);

- las principales causas para la diferenciación y división social del espacio urbano. Por ejemplo: los barrios de las clases altas, las clases medias, los trabajadores y pobres urbanos.

- Analizar críticamente el rol del Estado y la Empresa durante las últimas décadas en relación con el deterioro de las condiciones de trabajo actuales y su responsabilidad en la precarización social. El alumno deberá estar en condiciones de analizar y juzgar las faltas y defectos de las políticas del Estado Neoliberal, así como conocer posiciones favorables a su accionar por medio de casos concretos, por ejemplo, desinversión y contracción del gasto público a escala nacional y local y en relación con la Empresa, por ejemplo, flexibilización laboral) durante las últimas décadas.
- Reconocer y discutir acerca de distintas ideas sobre la propiedad y gestión de los bienes comunes de la Tierra para aproximarse al conocimiento de la relación que estas ideas mantienen con posiciones e intereses filosóficos, económicos, políticos y culturales. Por ejemplo, conociendo el valor cultural y simbólico que algunos pueblos originarios de la Argentina –mapuches, tobas, wichis– le asignan comunitariamente a sus territorios, y por otra parte, la propensión de las ideas neoliberales a la mercantilización y privatización de todos los recursos. Las políticas nacionales estatales de privatización generalizada de las últimas décadas deben actuar como el contexto de la discusión.

# Desarrollo de los contenidos

## Unidad 1: espacio y organización del territorio nacional

En esta unidad se ha tomado como objeto a enseñar la organización espacial del territorio argentino y se ha procurado a modo de *historia territorial* establecer dos "cortes" histórico territoriales. El primero, el que se conoce como el período agroexportador (aproximadamente entre 1880-1930) y la estructuración de la División Internacional del Trabajo, que es a la vez el que corresponde al afianzamiento del Estado nacional, y el segundo, el primer modelo sustitutivo de importaciones (ISI), desde fines de la década del veinte e inicios de la del treinta.

Se han seleccionado una serie de contenidos que procuran contribuir al conocimiento de la geografía argentina como el resultado de un proceso de imbricación entre la Naturaleza y la Cultura. Asimismo, en acuerdo a un conjunto de relaciones de producción y poder desplegadas por distintos sujetos sociales sobre el territorio, han marcado y conformado una geografía material y simbólica reconocible en una configuración territorial particular, la cual ha funcionado como condición, medio y producto para el desarrollo socio territorial.

Se ha considerado incorporar elementos conceptuales que permitan establecer una periodización que toma por objeto de estudio los hechos, situaciones y fenómenos territoriales más relevantes dentro de los límites del actual Estado nacional. Estos hechos requieren una explicación rigurosa en la medida que se propone sean analizados considerando los factores internacionales (relaciones entre escala local /regional, nacional y mundial), y especialmente aquellos que tienen origen en las explicaciones del *Intercambio Desigual*,[3] la economía política y sus dimensiones geográficas. El modo de abordaje propuesto para los contenidos, de similar punto de vista al sostenido para Geografía en el 2° año y América Latina, encuentra por ejemplo, en la *División Internacional del Trabajo* –que es también de la producción y el espacio– una categoría conceptual de poderosa carga explicativa, que tiene su equivalente en la *División Nacional del Trabajo* –también de la producción y el espacio–. Ambas categorías, son fundamentales para alcanzar explicaciones y aprendizajes legítimos en torno a los procesos de *diferenciación y desigualdad sociales y territoriales* que, si bien existen desde los tiempos de conquista y colonización, ahora se consolidan en torno a un modo de dominación y producción de carácter capitalista. La enseñanza de estas cuestiones debe contribuir a construir significados sobre el desarrollo geográfico desigual como base para el conocimiento de las asimetrías y desigualdades, por ejemplo, entre lo que se ha denominado Pampa y Economías regionales extrapampeanas. De modo tal que esta explicación atienda además a las diferencias y matices que existen hacia el interior de ellas.

Asimismo, la unidad presenta un tratamiento del objeto de estudio que descansa fundamentalmente en un modo de abordaje que procura reconstruir territorialmente el pasado como condición para el presente. En este sentido, la inserción capitalista en el mercado mundial, el intercambio desigual, la especialización productiva en materias primas, las inversiones extranjeras, públicas y privadas y para infraestructuras destinadas a sostener el modelo agroexportador (puertos, redes ferroviarias, viales, pueblos, ciudades y redes de servicios en general), son algunos de los hechos sociales y objetos geográficos que, por actuación de distintos sujetos sociales, contribuyeron a una configuración territorial de la Argentina con importantes rasgos de asimetrías, desequilibrios, diferenciación y desigualdad sociales que aún hoy la caracterizan.

[3] El concepto *Intercambio Desigual* refiere a la formulación teórica del deterioro en los términos de intercambio. Se pretende expresar que en el mercado mundial los productos primarios tienden a deteriorar su precio y los bienes manufacturados, en general realizados por los países centrales, a encarecerse . De tal modo que en la larga duración la tendencia perjudica a los países productores de materias primas y con consecuencias en la estructuración de los espacios y subespacios nacionales.

Los dos "cortes" históricos que afectan distintas áreas geográficas de nuestro país se sustentan en la existencia de diferentes relaciones sociales y modos de apropiación de los recursos que procura "descubrir" la progresiva organización del territorio en un sistema urbano-regional a la vez de carácter nacional bajo la organización estatal.

El caso del modelo sustitutivo de importaciones, vinculado a la paulatina industrialización de los países periféricos, tiene rasgos particulares para la Argentina. En este sentido, la profundización de las asimetrías y desigualdades territoriales entre la Pampa y Economías regionales extrapampeanas encuentra, en el proceso de paulatina conformación del área actualmente denominada RMBA, el producto de un desarrollo desigual y combinado también a escala nacional que revela importantes variaciones con el modelo de desarrollo capitalista anterior.

Finalmente, debe prestarse especial atención a la enseñanza del lugar del Estado como sujeto social y geográfico. El período que se estudia es en el que, junto a otros sujetos, el Estado comienza a asumir funciones antes delegadas a otras instituciones

Por ejemplo, Oscar Ozlak (1982) entiende que el Estado comienza a desarrollar una serie de acciones –políticas y político territoriales– por él denominadas de penetración material. Entre las acciones que el Estado llevaba adelante pueden mencionarse la construcción de caminos, el ferrocarril y otros modos de comunicación. Estas acciones, además de constituir una presencia verificable en el terreno y geografía material, eran la imagen del progreso de una geografía inmaterial y simbólica que contribuían con sus "marcas" y "huellas" a alcanzar el canon civilizatorio de la época.

| **Objeto de estudio** |
|---|
| La constitución de un territorio nacional y estatal de carácter asimétrico y desigual. Dos modelos de desarrollo/acumulación que organizan el territorio. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud / Diferencia - Continuidad / Cambio - Conflicto / Acuerdo - Conflicto de valores y creencias - Interrelación / Comunicación - Identidad / Alteridad - Poder - Igualdad / Desigualdad |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| "Arreglo espacial" del capitalismo industrial - Centro / Periferia - Intercambio Desigual / División Nacional e Internacional del Espacio, el Trabajo y la Producción - Pampa / Economías regionales extrapampeanas - Modelo de desarrollo -Economías Regionales - Estado y penetración material del territorio - Fomento estatal a la especialización productiva provincial - Agroexportación y sustitución de importaciones (ISI) - Metropolización de Buenos Aires - Infraestructuras físicas y sociales |

## Contenidos a enseñar

### 1. Confluencia de factores externos e internos. Las divisiones del trabajo y la producción en el sistema nacional e internacional.

**1. a.** El "arreglo espacial"[4] del capitalismo industrial europeo y la conformación del modelo agroexportador. Nuevas y viejas geografías: Pampa y Economías regionales extrapampeanas.

[4] El concepto de *arreglo espacial* fue impulsado por el geógrafo David Harvey a los fines de "descubrir" las dimensiones geográficas de las crisis capitalistas de mediados de siglo XIX y puede revisarse durante toda su obra posterior a la década de 1970. En el sitio: http://firgoa.usc.es/drupal/node/37168 pueden leerse alrededor de diez entrevistas más o menos recientes a David Harvey sobre este u otros puntos de actualidad en el debate científico de la disciplina. Por otra parte, específicamente sobre el punto más arriba mencionado puede consultarse: David Harvey, *Los limites del capitalismo y la teoría marxista*, Fondo de Cultura Económica, México, 1990 y también en httpfisyp.rcc.com.ar/Harvey.LageogrManifiesto.5.5pdf

- *Cambios y continuidades* sobre la paulatina inserción de la Argentina en un sistema mundial de tipo capitalista y las reglas del Intercambio Desigual: la División Espacial Internacional del Trabajo y la Producción. Escalas de *interrelación* implicadas en los intercambios.
- La transferencia de excedentes demográficos y capitales a la Argentina como "arreglo espacial" de la crisis de los países industrializados. Las migraciones internacionales y sus principales áreas de localización, el Litoral, el Interior y la ciudad de Buenos Aires. Evolución cuantitativa de la población argentina durante el período. Comparación entre Buenos Aires y el resto del país.
- La organización del campo argentino como el espacio rural subordinado al crecimiento industrial de los países centrales. La paulatina conformación de las economías regionales extrapampeanas y Pampa: los antecedentes, *cambios y continuidades* en el desarrollo de las áreas centrales, periféricas y las de menor índice de poblamiento.

**1. b.** Organización estatal del territorio: el Estado nacional como sujeto social y geográfico de intervención.

- La penetración material en los territorios de frontera: proyectos de caminos, ferrocarriles y líneas telegráficas como modos de dominación estatal y "civilizatoria": *Poder y conflicto de valores y creencias*. Ferrocarril y valorización del espacio, de localización de nuevas ciudades y como articulador de regiones: Interior, Litoral y puerto de Buenos Aires entre sí y con el resto del mundo. La conformación de una organización del territorio como "país abanico".
- El crecimiento urbano asociado al modelo agroexportador: Buenos Aires, Córdoba y Rosario.
- La expansión de la frontera y la conquista del desierto como territorios y espacios de borde entre "blancos" e "indígenas": la lucha estatal por el control de las "nuevas" tierras pampeanas. *Identidad y alteridad* en las áreas de contacto. Los "territorios nacionales": ocupación militar y fomento estatal del desarrollo de estructuras productivas.[5]

**2. Factores externos e internos y afectación de la División Nacional e Internacional del Trabajo y la producción. Modelo sustitutivo de importaciones.**

**2. a.** Entre el modelo agroexportador y la sustitución de importaciones. Especialización productiva y economías regionales.

- La crisis de 1930, la afectación de la División Nacional e Internacional del Trabajo, el progresivo crecimiento del mercado interno y el incipiente perfil industrialista.
- *Cambios y continuidades* económico-políticas entre el modelo agroexportador y el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI): renta agropecuaria y la incipiente renta industrial.
- La profundización de las tendencias de las especializaciones de las economías regionales. *Asimetrías* y *desigualdades* persistentes entre Pampa y Economías regionales extrapampeanas.[6]

**2. b.** La conformación de una metrópoli en el contexto de la modernización y la incipiente industrialización. La formación de la Región Metropolitana (RMBA), Buenos Aires y Conurbano Bonaerense.

[5] Por ejemplo: La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Chaco, Formosa y Misiones. El fomento estatal a la especialización productiva provincial/regional. Es el caso del Chaco Argentino: el aprovechamiento del bosque nativo destinado a la producción de durmientes del ferrocarril, las estacas para alambrados y productos de curtiembre. Para la región patagónica: el comienzo de una ganadería extensiva, antes localizada en la Pampa, centrada en la producción de lana, carne ovina, cueros y pieles para la exportación

[6] Por ejemplo: El centro-este del país (Buenos Aires, Santa Fé, Córdoba y en parte Entre Ríos) y su continuidad en la especialización productiva de granos (trigo, maíz, cebada, alfalfa y actualmente soja). La actividad ganadera, el paulatino desarrollo industrial y las infraestructuras sociales: la provincia de Buenos Aires como la mayor concentradora de actividades económicas y de población. La franja noreste, norte y centro-oeste del país como área del desarrollo de las economías regionales y las monoproducciones provinciales: El mercado interno como principal destino. Áreas de menor desarrollo relativo y concentración poblacional. Por ejemplo y entre otras: las jurisdicciones, de Chaco, Misiones y Formosa con las economías regionales del té, la yerba mate y el algodón). Áreas de colonización más tardía, sur del territorio nacional y Patagonia. La baja densidad poblacional y el menor desarrollo relativo. La cría extensiva de ovejas. La explotación de recursos mineros

- Rasgos generales de la industrialización sustitutiva y principales ramas productivas desarrolladas: principales centros industriales y su articulación regional.
- La constitución de la Región Metropolitana de Buenos Aires: agroexportación e incipiente industrialización. Cambios en el sistema urbano y regional del territorio nacional. Factores de localización. Las infraestructuras físicas y urbanas como objetos y sujetos geográficos del cambio.[7] Instrumentos regulatorios del territorio: la grilla urbana y la igualación de oportunidades en el acceso a los servicios de la ciudad.
- *Cambios y continuidades* en los patrones de asentamiento y de la evolución poblacional de la ciudad de Buenos Aires (crecimiento vegetativo, crecimiento por migraciones). La periferia de Buenos Aires y sus estilos de vida: el centro y los barrios, las primeras villas miseria. Nacimiento del Conurbano Bonaerense: fábricas y casas.
- Criterios actuales para la definición del RMBA (INDEC).

**2. c.** Políticas territoriales y públicas del Estado de Bienestar con posterioridad a 1940. La instauración de un Estado de Bienestar: las protecciones sociales y la gestión y control del desarrollo urbano en la AMBA.

- El desarrollo de una sociedad nacional y metropolitana –AMBA– con un cada vez mayor crecimiento de la cantidad de asalariados y las protecciones sociales asociadas.
- Los mecanismos inductores del desarrollo urbano a cargo del Estado durante el ISI. [8]

## Orientaciones didácticas

Un proyecto de investigación sobre las transformaciones territoriales y ambientales de la Pampa y la Extrapampa hacia fines del siglo XIX e inicios del XX.

### Fundamentación

El objeto de estudio que se presenta y propone analizar en esta unidad focaliza sobre determinadas transformaciones territoriales y ambientales que se desarrollaron durante el siglo XIX e inicios del XX en algunos espacios de nuestro país. Se espera que este conocimiento permita crear condiciones *para que los alumnos puedan interpretar las asimetrías y las diferencias territoriales y ambientales de nuestro país como el resultado de distintas temporalidades y procesos sociohistóricos.*

Para ello se atenderá a las *dimensiones poblacionales*, en términos de migraciones y proceso de poblamiento, las *dimensiones económicas* en relación con el movimiento de capitales, mercancías e infraestructuras y las *dimensiones ambientales* en tanto valorización y apropiación de unos recursos por sobre otros. Se procura así establecer un adecuado énfasis en la enseñanza de las características ecológicas de los ambientes más afectados.[9]

[7] Por ejemplo: la obra del puerto de Buenos Aires, la explosión del crecimiento poblacional urbano, las empresas ligadas a los servicios de las ciudades (tranvías, ramales ferroviarios, electricidad, teléfonos, pavimentos, edificios y casas) la obra pública y la infraestructura urbana (plazas, parques y la grilla urbana).

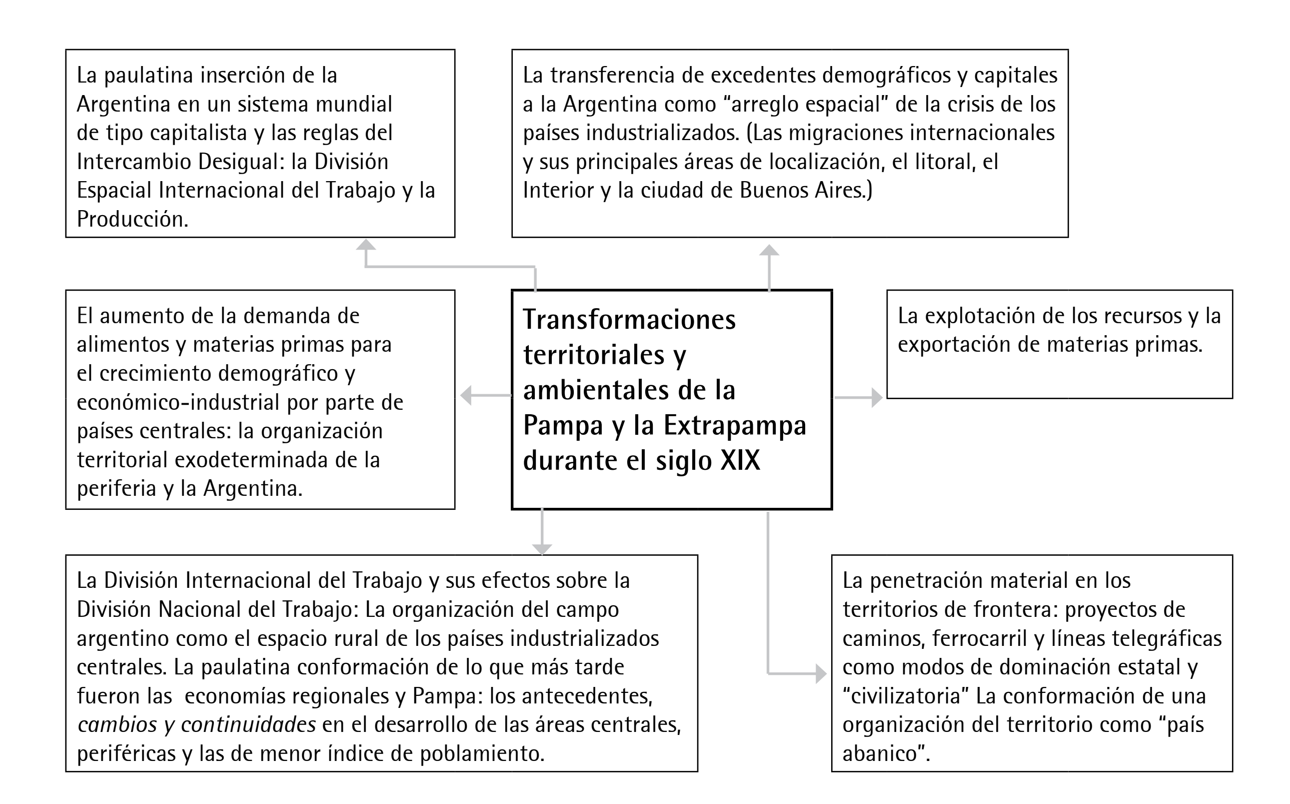
[8] Algunos mecanismos del momento pueden ser conocidos a través del estudio del transporte urbano-suburbano (tren y colectivo), las políticas estatales promoviendo la "suburbanización periférica" a través de tarifas bajas del transporte y el crecimiento de los asalariados. El acceso a la vivienda: la propiedad de la tierra por parte de los trabajadores urbanos y los sectores populares a través de los loteos económicos, la autoconstrucción y las viviendas populares impulsadas por el Estado. Las infraestructuras sociales y la obra pública (asfalto, cloacas, agua potable, veredas, hospitales, entre otros elementos de la urbanización).

[9] Como se ha visto en la fundamentación de la unidad y en las Consideraciones para la Enseñanza de los contenidos, el interjuego de escalas o distintos niveles de análisis geográfico (local-regional-mundial) deben estar especialmente al momento de establecer la delimitación de las fuerzas operantes y el área de incidencia del fenómeno que se estudia.

En esta oportunidad se han dejado de lado algunas cuestiones centradas en el análisis pormenorizado del proceso de la toma de decisiones que hacen al devenir político, que por su complejidad podrán ser analizados con mayor profundidad en los años subsiguientes.

Para abordar este objeto se eligió la realización de un trabajo de investigación escolar, para el que se presenta una secuencia compuesta por cuatro momentos a desarrollar en unas seis o siete clases continuas. La decisión sobre su extensión se basa en que el análisis de las distintas dimensiones planteadas, sus cambios y permanencias requieren detenerse en cada una de ellas y poner en práctica estrategias que hacen especial hincapié en la tarea de recolección y selección de información.

A lo largo del desarrollo de esta investigación escolar se espera generar situaciones de enseñanza que permitan la comprensión de distintos procesos en los que se configuraron determinadas transformaciones territoriales y ambientales en nuestro país, que como se expresó, tienen sus fuerzas operantes en el capitalismo de Europa y su ámbito de incidencia afecta durante el período y crecientemente a grandes extensiones de la Argentina.




Se espera que a partir del trabajo se reconstruya el entramado conceptual que dota de sentido a una serie de procesos que ante la interpretación de un estudiante pueden aparecer inconexos, pero que adquieren significado a través de las mediaciones del docente, que aporta conceptos, desarrolla ideas, ayuda a articular información, sujetos sociales e intereses generando así un sentido explicativo que puede permitir a los alumnos aproximarse a una idea del proceso. De esta forma, se puede ayudar a superar la noción de dato o evento en sí mismo para apoyar la construcción de una explicación posible y válida sobre los cambios territoriales y ambientales.

**Algunos momentos sugeridos para el desarrollo de la secuencia didáctica**

A continuación, se desarrollan brevemente algunas ideas para el trabajo en los diferentes momentos de una secuencia didáctica.

1. *Presentación del tema y la tarea*

En primer lugar, se propone presentar el tema sobre el que se realizará la investigación. Es probable que en años anteriores los estudiantes hayan realizado tareas vinculadas a algunos aspectos del proceso referido, pero es frecuente que los conocimientos aparezcan de manera poco sistemática y no ordenada.

El comienzo de una investigación escolar requiere la definición de un tema y la elaboración de preguntas que lo tornen problemático, lo concreticen y lo acerquen al alumno, todo lo cual constituye un desafío. Para identificar que información se buscará y qué procesos se intentarán explicar es necesario que los alumnos posean información sobre algunos de los rasgos generales. Entonces, la primera tarea consistirá en acercar información y comentarles el tema que se trabajará.

Luego de entregar información, el docente puede pedir a los estudiantes que trabajen en torno a consignas. Por ejemplo, el trabajo con mapas de tendido ferroviario puede presentar el interés de explicar la rápida expansión en oposición a su situación de retracción posterior. A partir de estas consignas u otras, es probable que los estudiantes realicen comentarios y es conveniente que los mismos sean anotados para luego recuperarlos hacia el cierre del trabajo intentando explicarlos.

Es conveniente también que la información inicial la aporte el docente a partir de algunas fuentes de información: un texto escolar sobre la gran inmigración europea, una serie de mapas sobre la expansión ferroviaria durante el siglo XIX y principios del XX en la Argentina, mapas que representen los flujos de capitales o la incorporación de infraestructuras o bien un gráfico que presente información estadística sobre la importancia de la Argentina como país agroexportador durante la época, entre otras. Durante esta presentación, el docente podrá preguntar y repreguntar con la finalidad de testear si la información reunida es suficiente para una visión global del tema o si, por el contrario, surgen aspectos no del todo claros y que se deberán profundizar.

2. *Recolección de información*

Cabe aclarar que si bien esta instancia se presenta como un solo momento, seguramente demande varios encuentros para su realización. Presentada la decisión de realizar una investigación escolar, el docente deberá asumir un rol activo en la organización de la tarea que realizarán los alumnos, generando condiciones para el desarrollo de la misma.

*Antes de realizar la búsqueda*

Aquí se le propone al docente que organice a los alumnos en grupos, cada uno de los cuales buscará información sobre las cuestiones demográficas, económicas y ambientales de la Pampa, algunas áreas/un área de la Extrapampa, los procesos en escala internacional y regional en la primera mitad del siglo XIX y las mismas cuestiones para fines del siglo XIX y comienzos del XX.[10]

Debido a la gran disponibilidad de información existente en Internet y su disímil grado de validez y utilidad a los fines planteados, será necesario consensuar algunos criterios para la selección de información, como el tipo de fuentes válidas, la extensión y los ejes sobre los que se busca información. Algunos ejes de información para que cada grupo busque pueden ser.

- Información sobre las actividades económicas predominantes en la Argentina y Europa representada por información estadística, breves textos, publicidades de época, documentos que se expidan sobre el tema
- Infraestructura de transportes. Básicamente puede tratarse de mapas temáticos, discusiones sobre la realización de obras de infraestuctura como el puerto Madero, u otros puertos importantes creados durante la época, comparación de fotografías que permitan tratar el desarrollo de esta infraestructura.
- Magnitud, composición y destinos del comercio interno y externo mayormente representado por información estadística.

[10] De acuerdo con la profundidad que ha merecido la presentación del tema el docente orientará con precisión sobre lo que debe "recolectar" el alumno.

- Principales recursos apropiados y explotados, así como las cualidades ecológicas relacionadas. En este apartado la información puede centrarse en textos y mapas de época, así como fotografías y testimonios.
- Movimientos de población de gran magnitud. Aquí pueden utilizarse censos de población y eventualmente testimonios.

*Luego de realizar la búsqueda*

Finalizada la búsqueda de información deberá trabajarse grupo por grupo en la selección de las fuentes más indicadas para trabajar, por claridad, extensión y pertinencia. Una vez que ellas se han seleccionado deberá garantizarse que todos los estudiantes accedan a las fuentes.

3*. Análisis de la información*

Para que el análisis contribuya al sentido de las fuentes seleccionadas se invita a realizar un trabajo conjunto de todo el grupo, en el que se presente la información lograda sobre el eje que se ha indagado. En esta instancia, el docente puede ir anotando en el pizarrón la fuente y la información que la misma proporciona. De aquí en adelante el docente podrá caracterizar las transformaciones territoriales y ambientales sucedidas y que permiten una mayor comprensión sobre la conformación y dinámica de una Argentina agroexportadora. Esta información puede ordenarse en el pizarrón encolumnándola según se relacionen principalmente con la transformaciones ambientales, de infraestructura, demográficas, económicas, etcétera. Considerando la misma, el docente podrá realizar una exposición clara y concisa para ordenar las ideas y procesos que se suceden en diferentes escalas y que se han mostrado deshilvanados durante el trabajo. Aquí, será de sumo interés que incorpore un tipo de información que permita establecer relaciones entre las diferentes escalas que requiere este análisis, ya que estas transformaciones no pueden explicarse suficientemente desde un único nivel de análisis. Asimismo, deberá incorporar algunos conceptos que permitan explicar los procesos de valorización de unos recursos y no de otros, las relaciones desiguales y complementarias entre países, la División Internacional del Trabajo, etcétera.

4*. Evaluación*

A manera de evaluación se puede solicitar a los estudiantes que seleccionen una fuente de información que de cuenta de las principales continuidades y cambios territoriales y ambientales de la Pampa y Extrapampa durante el período. Luego expliquen por que la han considerado más representativa que a las otras fuente presentadas.

Es conveniente que este trabajo se realice en forma individual, ya que una parte importante de la formación de los alumnos refiere a las posibilidades de elaborar textos cada vez más complejos. En este trabajo los estudiantes deberán mostrar ideas más complejas sobre:

- el conocimiento y uso de fuentes y técnicas de uso frecuente en la construcción del conocimiento geográfico;
- la noción de la construcción del espacio geográfico como proceso sociohistórico que involucra entre otros aspectos lo ambiental y lo económico.

## Unidad 2: espacio, sociedad y naturaleza

La presente unidad tiene como propósito contribuir a la enseñanza de la construcción sociohistórica de los ambientes del territorio argentino, sus rasgos físico-naturales y la significación social de los mismos. De modo similar a como han sido tratadas estas cuestiones para el 1º año y de modo más específico en el 2º año para el caso de América Latina, se ha partido de un supuesto teórico que como rasgo esencial de la educación geográfica, considera que las condiciones físico naturales para la producción sólo adquieren una auténtica dimensión geográfica "cuando se llevan a cabo desde la consideración de su significado histórico y actual para los grupos humanos, en relación con su capacidad de interferir sobre las condiciones de organización del espacio (Lestegas, 2003: 266). De este modo,

la enseñanza de los ambientes requiere incorporar funcionalmente el conocimiento de los aspectos físico-naturales fuera de todo determinismo ambiental y en acuerdo con los lineamientos teóricos que conceptualizan la diversidad territorial y ambiental como el escenario activo de la Cultura y la Naturaleza. Estas se imbrican mediante el trabajo humano para la producción de paisajes, lugares y, por ejemplo, para el caso de nuestro país, en el desarrollo de las economías regionales y la Pampa húmeda (otro modo de denominar Pampa y Extrapampa).

Las formaciones sociales de las economías regionales o Economías regionales extrapampeanas y la Pampa húmeda que caracterizan a grandes rasgos la configuración geográfica del territorio como un conjunto indisoluble de factores naturales y elementos construidos, deben ser enseñadas para la presente unidad haciendo énfasis en las condiciones físico naturales para la producción como vía de acceso para la comprensión, de modo no determinista, de la diversidad biológica pero también de los distintos modos de vida (Cultura-Naturaleza). Al enseñar de este modo los ambientes, se está partiendo de un supuesto que no los considera causa de un "proceso lineal", que deriva siempre en determinados "resultados", sino medio y producto de una imbricación de Naturaleza y Cultura, que encuentra en el escenario físico la posibilidad y también el límite para particulares y distintivas formas de apropiación de la naturaleza, una consecutiva organización del espacio y también la construcción de espacios de identidad para las comunidades que los habitan.

De modo analítico se ha considerado adecuado estructurar los contenidos de la presente unidad a partir de dos dimensiones imbricadas –la social y la natural– que si bien son concebidas teóricamente bajo el concepto de ambiente como conformando una unidad, deben explicarse además según sus propios "ritmos".

Se considera que este modo de concebir y enseñar "lo ambiental" confronta con aquél que se propone lograr, desde la cultura geográfica escolar, una "idea" de la geografía argentina sustentada en el mero conocimiento de los aspectos físico-naturales, a partir de la localización y la descripción por parte de los alumnos de los nombres de montañas, mesetas, llanuras, ríos y accidentes costeros, descuidando la significación social de los mismos. Desde el punto de vista desarrollado en el presente Diseño, las actuales visiones sobre la enseñanza de la Geografía Física no implican que el docente deje de abordar los aspectos físico-naturales, sino que sean enseñados de modo tal que no refuercen los estereotipos que favorecen las concepciones duales que separan a la Geografía Física de la Geografía Social.

Para ello se propone una selección de contenidos que atienda a la enseñanza de las condiciones objetivas que brinda la oferta natural y su funcionamiento sistémico, los modos de apropiación por parte de determinados sujetos sociales en distintos momentos históricos y la valoración ético-afectiva que toda apropiación de la naturaleza implica. Esto deriva en que los contenidos usualmente denominados físico-naturales sean enseñados geográficamente a partir de su problematización y significación social.

| **Objeto de estudio** |
|---|
| La construcción social de los ambientes (relación pasado/presente). Asimetrías y desigualdades intra e interregionales. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud / Diferencia-Continuidad / Cambio-Conflicto / Acuerdo-Conflicto de valores y creencias-Interrelación / Comunicación-Identidad / Alteridad-Poder / Diversidad / Igualdad-Desigualdad |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Condiciones físico naturales para la producción-Biomas-Grandes conjuntos del relieve-Factores climáticos-Diversidad natural / Potencialidades productivas / Economías Regionales-Circuitos productivos-Desequilibrios y desigualdades intra e interregionales-Valoración y Apropiación de los recursos-Tecnología. |

## Contenidos a enseñar

**1. Las condiciones físico-naturales para la producción en el espacio nacional a partir de la diversidad de su modelado terrestre, climas (factores que lo componen), el sistema hidrográfico y demás elementos sistémicamente relacionados.**

**1. a.** Los grandes conjuntos del relieve argentino: mesetas, llanuras y cadenas montañosas en relación con los patrones de asentamiento humano y la *diversidad* de actividades productivas. Cualidades físico-naturales, distribución geográfica de los biomas y potencialidades productivas.

**1. b.** Diversidad de climas de la Argentina (variaciones zonales). Los climas y la interrelación sistémica de sus elementos favoreciendo la diversidad biológica y la construcción social diferenciada de los ambientes.

**1. c.** Los ambientes resultantes. Los ambientes de la Argentina húmeda: la pampa argentina, el nordeste subtropical, las sierras subandinas y los andes patagónico-fueguinos. Los ambientes de la Argentina árida: diferenciación del norte, centro y sur de la diagonal árida y sierras pampeanas.

**2. Aprehensión de "lo natural" por parte de "lo social". Valorización y apropiación de los recursos. Pampa y Economías regionales extrapampeanas**.

**2. a.** Valorización y apropiación de los recursos en virtud de necesidades sociales que, cambiantes en el tiempo, contribuyeron a la estructuración de las economías regionales o Economías regionales extrapampeanas y Pampa según la demanda generada por los mercados externo y/o interno.

- La diversidad de la actividad agropecuaria: la cría de ganado, la producción de cereales, algodón, té y yerba mate, el azúcar y el tabaco, la producción vitivinícola, los cítricos, la producción frutihortícola y la actividad forestal.
- Los circuitos productivos y su relación con la construcción social de los ambientes: etapas y eslabones, multiplicidad de sujetos sociales involucrados y relaciones jerárquicamente desiguales que los articulan. Mercado externo e interno: Escalas geográficas involucradas. *Cambios, continuidades* y variaciones históricas en función de la demanda interna y externa de los productos.
- La diversidad de la explotación minera y la producción energética: Las áreas de los principales yacimientos mineros "actuales". Las fuentes renovables y no renovables y el problema de la energía en la Argentina. La renta petrolera como factor de localización de asentamientos humanos (por ejemplo en la Patagonia y norte del país).
- La participación del Estado en la explotación y producción minera: las transformaciones durante las últimas décadas. Privatización, empresas multinacionales y el destino de las utilidades de la explotación del recurso. Los nuevos emprendimientos mineros: Bajo de la Alumbrera (cobre y oro) y Salar del Hombre Muerto (litio) en Catamarca. Cerro Vanguardia (oro y plata) en Santa Cruz. Consecuencias demográficas, económicas y ambientales locales y regionales de la actividad minera.

**2. b.** La valoración estético afectiva del medio natural, las ideas y las representaciones sobre la naturaleza y los recursos. Racionalidades y explotación de los recursos. La idea de "Progreso indefinido" y "naturaleza inagotable". Racionalidades explotacionistas, conservacionistas y sustentables, entre otras, en el manejo de los recursos.

**2. c.** Problemas ambientales de la Argentina actual. Los problemas ambientales actuales en torno a la explotación forestal, el boom sojero y los recursos minerales. Las diferentes responsabilidades de las empresas, el estado y la ciudadanía en la sustentabilidad ambiental.

- *Cambios y continuidades* en el esquema de una Argentina monoproductora de materias primas. La primacía de la explotación de los recursos en el PBI de la Argentina. Implicancias económicas, políticas y sociales.

## Orientaciones didácticas

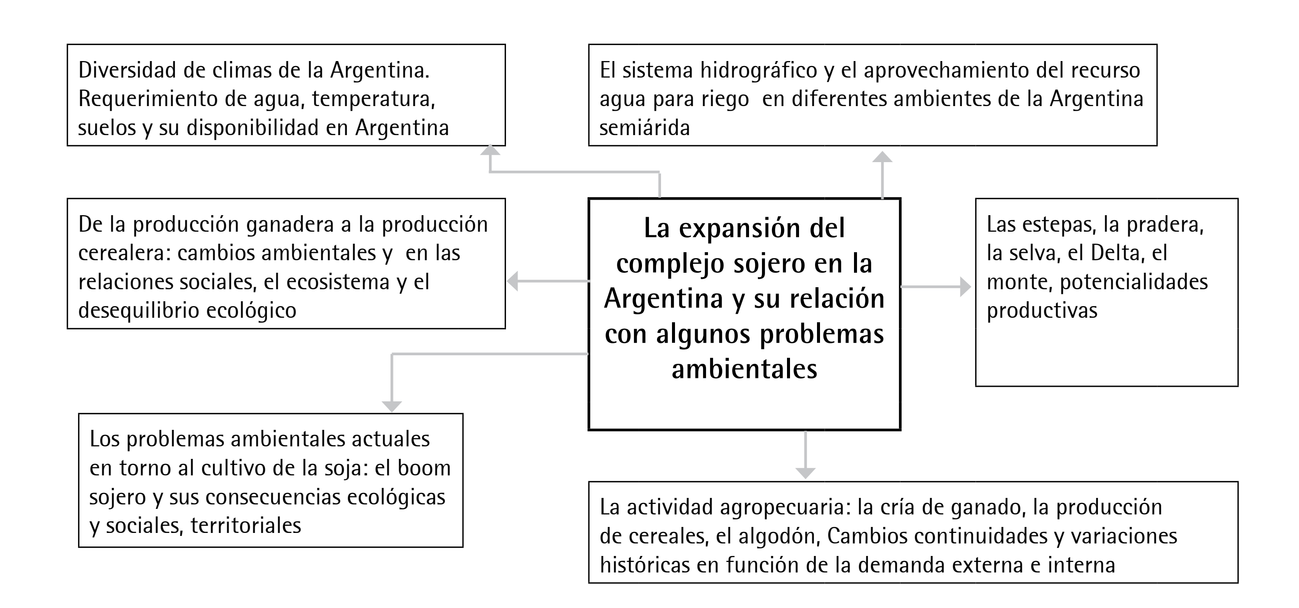
La expansión del complejo sojero en la Argentina y su relación con algunos problemas ambientales.

### La selección del estudio de caso

Con la presentación de este caso se avanza sobre las formas en que se da la actual construcción sociohistórica de los ambientes del territorio argentino considerando que al abordar de "este modo los ambientes se considera que ellos ya no son "causa" lineal, que deriva siempre en determinados "resultados", sino medio y producto de una imbricación de Naturaleza y Cultura que encuentra en el escenario físico la posibilidad y también el límite para particulares y distintivas formas de apropiación de la naturaleza". Asimismo, en esta oportunidad es importante analizar las relaciones que se establecen entre las características climáticas, las formas del relieve, los biomas y la hidrografía, que explican las diferencias entre los ambientes.

A lo largo de los últimos años el crecimiento del cultivo de la soja generó un debate intenso sobre los beneficios y perjuicios que el mismo produce. Por un lado, se enlistan sujetos sociales que lo encuentran por diversas razones muy positivo. Por otro, muchos críticos de la expansión acelerada y concentrada argumentan, que la progresiva expansión conlleva al monocultivo de soja y a la dependencia económica. Además, afirman que deteriora la calidad del aire y del agua, disminuye la fertilidad del suelo y que los grandes beneficios son solo para unas pocas personas, con sus consecuentes impactos sociales.

Este cuadro presenta los contenidos indispensables para permitir el análisis del caso propuesto. Sin ser exhaustivo, es una mirada amplia de los saberes necesarios para entender la complejidad del tema planteado.




### Propuesta para el trabajo en clase

En esta ocasión se presenta una situación didáctica inserta en una secuencia de mayor duración. Antes de desarrollar la situación que se comenta se deberán abordar algunas cuestiones generales, en especial las relacionadas con las condiciones naturales que permiten el cultivo de la soja.[11] Este puede ser el momento de incorporar el trabajo con los rasgos físico-naturales que caracterizan los ambientes abordados. Esta situación será beneficiosa para vincular los principales elementos de los ambientes áridos y los húmedos en relación con la producción sojera y sus requerimientos de nutrientes del

suelo, disponibilidad de agua y temperaturas adecuadas. Asimismo, se considera que deben analizar la forma en la que se desarrolla el cultivo, ya que uno de sus pilares es la tecnología relacionada como la labranza mínima o cero (también conocida como *siembra directa*).

La propuesta de trabajo se centra en analizar material periodístico y académico que permita conocer las posiciones e intereses de distintos sujetos sociales, promotores y detractores de las actuales formas de producción de soja en Argentina.

El interés de esta tarea atiende a que frecuentemente el sentido común tiende a simplificar las posturas sobre los conflictos sociales, encontrando una vía de explicación en la existencia de "buenos y malos".

El análisis propuesto permite aproximarse a la racionalidad con la que operan los sujetos sociales, indagar en las causas y consecuencias que pueden derivarse de aquella, con la finalidad de avanzar en la explicación del caso.

Para comenzar a trabajar el docente selecciona dos fuentes textuales para el análisis. El grupo puede trabajar dividido en subgrupos, por ejemplo, de cuatro integrantes. Cada grupo trabajará con uno solo de los textos, tomando como propia la postura que éste presente. El docente podrá entregar algunas consignas como: *Lean la postura que presenta el artículo sobre el cultivo de la soja y reconozcan cuáles son las probables ventajas y desventajas que acarrean su cultivo. Anoten en sus carpetas las conclusiones del trabajo.*

A continuación el docente puede anotar en el pizarrón las conclusiones a las que han arribado los alumnos, en la lectura de cada postura. Para profundizar en el tema puede proponer que cada grupo defienda posiciones antagónicas, unos las que ven en la sojización del agro un proceso beneficioso y otros aquellas posturas que se oponen a la forma en la que se da el proceso. Probablemente surjan en ese momento razones ambientales, económicas y políticas a tener en cuenta. Es probable también, que resulte fundamental averiguar sobre las posiciones del Estado nacional y otros estados acerca de similares situaciones.

Por su parte, al presentar la idea de conflicto de intereses motivado por racionalidades encontradas, se abre camino a un análisis más complejo que la idealización de "buenos y malos". Entre las alternativas de cierre de la actividad puede resultar adecuado hacerlo mediante la exposición del problema por parte de los alumnos, tomando como base todo lo sucedido durante el desarrollo de la misma. Ante lo cual, los alumnos podrán revisar las posiciones de los sujetos sociales involucrados, las condiciones físico-naturales del cultivo, los problemas ambientales que el mismo genera, etcétera. Luego del trabajo deberá constatarse que los estudiantes presenten ideas más complejas sobre las relaciones que se establecen entre características físico-naturales y la construcción de los ambientes.

## Unidad 3: espacio y economía

La significativa transformación de la base productiva, económica, social y política del espacio nacional, que comenzó a mediados de 1970 y se profundizó durante la década del 90 en la Argentina, ha implicado cambios no sólo de la sociedad, sino también del territorio. Es decir, que la sociedad y el territorio de ningún modo se comportaron pasivamente, sino, por el contrario, lo hicieron conforme a sus particularidades regionales y locales, aunque también según sus diferencias sociales y territoriales. En ello debe reconocerse que las transformaciones del espacio nacional se produjeron en el contexto de un nuevo sistema de dominación, cambiando de raíz el tipo de Estado –hasta 1975 denominado de Bienestar– que implicó, a su vez, el consenso y la resistencia de diferentes sujetos sociales. Este proceso contribuyó a configurar un país y un espacio geográfico nacional cada vez más diferente y desigual.

[11] Para abordar estos diferentes aspectos se podrá recurrir a una extensa variedad de fuentes, como gráficos estadísticos que permitan conocer la evolución del cultivo o su importancia en las exportaciones, mapas temáticos para conocer la dispersión del mismo o infografias para aproximarse al circuito de la agroindustria sojera, entre otros.

No obstante, este escenario no puede comprenderse adecuadamente si se ignoran los cambios que abarcaron desde lo global hasta lo cotidiano, pasando por lo regional y local entre otras escalas geográficas. Las transformaciones implicaron la extensión de los sistemas urbanos y las economías regionales en un proceso que se desconocía en la Argentina, la alteración del Estado el de Bienestar, paulatinamente reemplazado en sus fundamentos ideológicos, políticos y sociales, por otro de carácter neoliberal. El tipo de Estado nacional, definitivamente emergente durante el período mencionado, asume un papel muy diferente al que desempeñaba históricamente en la Argentina, o por lo menos durante los sesenta años anteriores a esa década.

En este contexto, para que los estudiantes se aproximen al conocimiento de algunas transformaciones sociales fundamentales del período y aprecien sus impactos territoriales, se han seleccionado un conjunto de contenidos que se presentan a continuación a través de los siguientes núcleos.

1. Cambios en la geografía mundial
2. Cambios y consecuencias de las transformaciones en la geografía nacional y crisis de las economías regionales durante la década del 90.
3. Cambios y consecuencias en las geografías urbanas del AMBA y otras ciudades del interior del país.

| **Objeto de estudio** |
| --- |
| Hegemonía neoliberal, transformaciones geográficas en la Argentina y su inserción en el mundo. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud / Diferencia -Continuidad / Cambio-Conflicto / Acuerdo-Conflicto de valores y creencias-Interrelación / Comunicación-Identidad / Alteridad-Poder |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Hegemonía neoliberal-Dualización / Heterogenización sociales-Segmentación del mercado de trabajo-Mercado primario y secundario del Trabajo-Vulnerabilidad-Precarización / Flexibilización del Trabajo-Estilos de vida y desigualdad social-Fragmentación socio-espacial. |

## Contenidos a enseñar

**1. Cambios en la geografía mundial. Aspectos generales del modelo de desarrollo neoliberal. Nociones sobre algunos antecedentes del nuevo modelo de desarrollo: alza de precios del petróleo, agotamiento del modelo tecnológico y caída de los niveles de ganancia de las empresas multinacionales en el mundo desarrollado.**

- Los enunciados del Consenso de Washington para América Latina, la desregulación del Estado argentino y el ajuste estructural. *Cambios y continuidades* entre el Estado de Bienestar y el Neoliberal.

**2. Cambios y consecuencias en la geografía nacional y crisis de las economías regionales durante la década del 90.**

**2. a.** Visión panorámica de la geografía económica argentina hacia la década del 90. Los sectores predominantes de la actividad económica: la composición actual del PBI argentino. Similitudes / diferencias y cambios / continuidades con modelos de desarrollo anteriores. Cambios y continuidades en la participación por sectores de la población económicamente activa (PEA) a escala nacional.

- Las áreas más y menos desarrolladas de nuestro país: el índice del desarrollo humano (IDH) y el producto bruto geográfico (PBG) por provincias. La participación de la PEA y sectores de actividad en las provincias.
- Las principales actividades económicas de la Argentina actual y su localización en los ambientes urbanos y rurales. La distribución actual de la población argentina en virtud de las asimetrías y desigualdades en el desarrollo.

**2. b.** Crisis económica y social. Una geografía de la nueva pobreza y la exclusión. Aspectos generales sobre la emergencia de un "nuevo poder económico" en la Argentina. La privatización de las empresas públicas y el desempleo durante la década de los años 90.[12]

- El crecimiento del PBI durante la década del 90 y los sectores más beneficiados y más perjudicados.
- Extranjerización y trasnacionalización de la economía nacional.
- Crisis social de la década del 90 y la situación del empleo, la pobreza, el salario real y la distribución del ingreso. Cambios y continuidades con otros períodos históricos (por ejemplo el modelo de desarrollo ISI). El empobrecimiento de las economías regionales y sus consecuencias en las condiciones de vida de la población urbana y rural: la pobreza urbana (nueva pobreza y exclusión social) y rural. La movilidad geográfica de la población y el comportamiento demográfico de las ciudades medianas y grandes en el período.

**2. c.** Las transformaciones en el campo argentino y su impacto en las ciudades pequeñas y medianas de la provincia de Buenos Aires. Problemas sociales y ambientales de los actuales modos de explotación del campo y su relación con el modelo de acumulación dominante en la actualidad.

**3. Cambios y consecuencias de las transformaciones en las geografías urbanas de la RMBA y otras ciudades del interior del país.**

**3. a.** La profundización de la segmentación del mercado de trabajo, las *desigualdades* sociales y las condiciones de vida asociadas a ellas (Neoliberalismo y Mercado de Trabajo). Estilos de vida y fragmentación espacial de la RMBA.

- El "Estado neoliberal" y el fin de la "mano izquierda" del Estado. Otros rasgos comunes de la actual fase de la globalización: reducción de la intervención del Estado por recortes en el gasto público, reducción de impuestos de aportes y contribuciones fiscales empresariales, crisis de las políticas redistributivas, liberalización general de los mercados y, entre ellos, el de trabajo.
- Heterogeneidad social, segmentación del mercado de trabajo y fragmentación espacial de la RMBA: los barrios de clase alta y los barrios cerrados, los barrios del desempleo, las clases medias y la pobreza no visible –"la pobreza de puertas adentro"– o nuevos pobres. Los modos en que la *desigualdad* social obtura el acceso de amplias mayorías a los bienes materiales (las infraestructuras urbanas y los servicios públicos asociados) y simbólicos (acceso a bienes culturales como la educación, la participación política, entre otros).
- La discriminación por procedencia geográfica (el estigma territorial) en el acceso al empleo para los jóvenes: el prejuicio de residir en villas y asentamientos.
- La respuesta de las organizaciones sociales frente al despido y el desempleo: las organizaciones de desocupados y los trabajadores de las fábricas recuperadas. Las relaciones –*conflictos y acuerdos*– entre los municipios locales y las organizaciones sociales emergentes del desempleo.

## Orientaciones didácticas

---

Las recientes transformaciones socioterritoriales en la RMBA: urbanizaciones cerradas y precarización de la vivienda.

Uno de los ejes de este Diseño se encuentra en las relaciones que se establecen entre *las actividades económicas, la segmentación de los mercados de trabajo y sus manifestaciones en las condiciones de vida.* A menudo, por tratarse de problemas de importante frecuencia en la vida cotidiana, se consideran poco relevantes, o bien, fáciles de estudiar. Es decir, se los naturaliza y, en consecuencia, no se los transforma en adecuados objetos de estudio. Allí radica un obstáculo que resulta en un desafío a considerar. Un modo de conexión entre aquellas situaciones plantea-

[12] Por ejemplo, a través del análisis de testimonios de extrabajadores y trabajadores actualmente empleados de ex empresas públicas y otras empresas particulares en relación con la experiencia del mundo del trabajo (casos de Cutral-Có y San Martín de Salta).

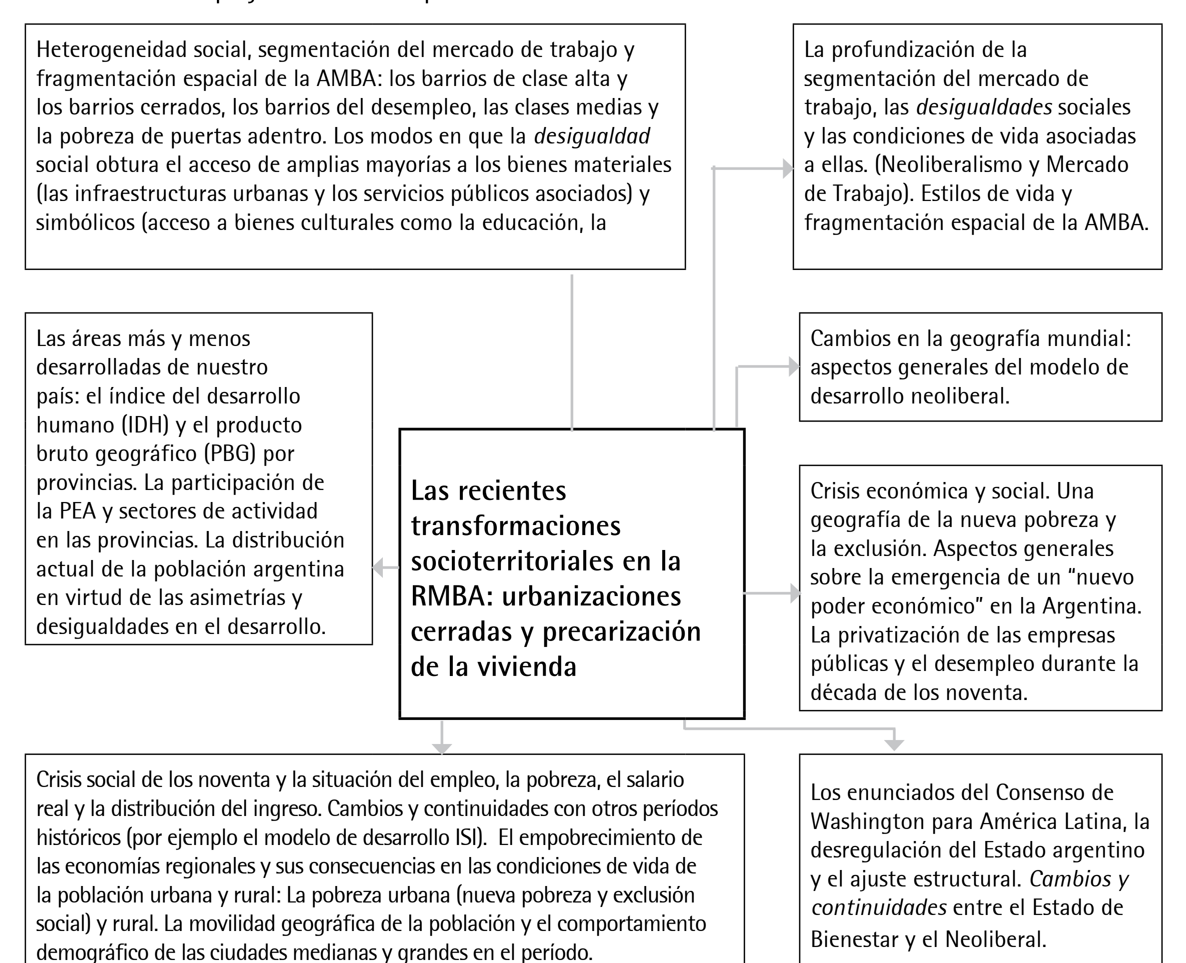
das y su tratamiento en el aula para "saber más" sobre los temas y conceptos mencionados, puede consistir en indagar junto con los alumnos sobre los "estilos de vida" en la ciudad actual, la cual muchas veces es concebida como una ciudad dual o bien fragmentada y desigual.

Esta mirada refiere a una estrategia basada en lo que actualmente muchos geógrafos denominan la exploración y expedición de la ciudad y sobre lo cual los alumnos aprendieron algunas nociones para el caso de América Latina.

Para avanzar en su enseñanza, el docente puede intentar establecer puentes que permitan a los estudiantes la elaboración de explicaciones, cuestionamientos e interrelaciones entre el mundo productivo y la forma en que muchas personas viven en algunas ciudades de nuestro país, por ejemplo RMBA u otras ciudades de menor cantidad de población del interior. Esta es una entrada posible para reflexionar sobre la desigualdad social y sus expresiones en el espacio, la cual se ha profundizado durante los últimos años a partir de las transformaciones en el mundo y en nuestro país; entre otros procesos, ha afectado el mundo del trabajo, la función del Estado y precarizado, además, las relaciones laborales de amplios sectores o expulsado del trabajo a otros.

Estos cambios se expresan concretamente en la actual transformación de los *estilos de vida* en las ciudades. Este será un intento de explicar la dualización creciente de la ciudad, resultado de una mayor exclusión social que se puede ejemplificar con la expansión de las urbanizaciones cerradas por un lado y villas de emergencia, casas tomadas, personas que viven en pensiones y hoteles en forma precaria, por otro, pero analizando los procesos con los que se relacionan a escalas globales y nacionales.

El cuadro que se presenta a continuación trata sobre los contenidos indispensables para permitir el análisis del caso propuesto. Sin ser exhaustivo, es una mirada amplia de los saberes necesarios para entender la complejidad del tema planteado.



## La salida al campo

El enfoque propuesto contribuye a que los alumnos relacionen dimensiones de la realidad como la economía, el trabajo y el espacio, favoreciendo una comprensión histórica y desnaturalizada del crecimiento urbano. Además, permite reconocer las transformaciones a través de las experiencias de sus pobladores.

Considerando estas apreciaciones, es interesante analizar las diferencias que existen en cómo "miran" la ciudad los alumnos antes y después de haberla estudiado. En esta oportunidad, se emprende la tarea organizando una "salida al campo" en la que se visiten dos zonas claramente diferenciadas, en la cantidad y calidad de los servicios públicos o en el estado de las viviendas, pero relativamente próximas en distancia al lugar en que viven, dado que ello facilitará el traslado y la organización de la misma.

Toda salida de campo tiene básicamente tres momentos consecutivos y de todos ellos participan los alumnos, ya que en cada uno el profesor enseña cosas diferentes que interesa que los estudiantes aprendan. Estos momentos, la preparación, la salida en sí y luego la sistematización y el análisis de la información obtenida deben planificarse detenidamente.

Para preparar una salida de campo es fundamental que el docente y los alumnos tengan bien claras las razones que mueven a la misma. La intención es utilizar lo trabajado para algún fin definido previamente, no es un fin en sí misma. En este caso, la salida está destinada a analizar el que ha sido objeto de trabajo durante la secuencia de enseñanza, es decir, la dualización de la ciudad expresada en el crecimiento de las urbanizaciones cerradas (u otras formas de segregación) y las viviendas precarias. Probablemente, este sea un momento para acercarse con otra mirada a la ciudad que se conoce (o no) y establecer puentes entre "realidad" y geografía escolar, dotando a esta de la extraordinaria potencia de brindar explicaciones sobre los espacios más cercanos, más lejanos y sus relaciones.

## Antes de la salida

Como primer paso será necesario que todos los participantes tengan claro el propósito de la salida para poder definir un recorrido y un plan de tareas. El recorrido debe corresponderse con la finalidad de la salida, que es "saber más" sobre la dualización de la ciudad -por ejemplo los casos extremos que son los barrios cerrados y los asentamientos informales-.[13]

En este momento, se trata de buscar junto a los estudiantes diversas fuentes de información sobre el lugar como planos de escala local y regional, presentes y pasados, que permitan comenzar a preguntarse qué sucedió con algunas construcciones que se han transformado o terrenos antes descampados. Dar cuenta de lo que sucedió con el uso de algunos predios suele ser interesante para comenzar a visibilizar la idea de cambio/permanencia. Otras fuentes que pueden ser valoradas para esta tarea son las fotografías antiguas o recortes periodísticos, imágenes satelitales o fotografías aéreas, imágenes de *Google Earth*, entre otros.

A partir de la información analizada, se define el recorrido que se desea realizar. Para esta tarea puede recurrirse a la ayuda de un plano. Por otra parte, deberá seleccionarse qué información es necesario recolectar durante la salida al campo. Para esto, deben definirse los conceptos centrales que desean profundizar, como neoliberalismo, segmentación social, polarización social, etc. El docente puede invitar a que luego de revisar el trabajo hecho en clase comenten ¿en qué aspectos de la ciudad piensan ustedes que se podrá ver el efecto de estos cambios/procesos? Esto permitirá al regreso tener un eje organizador para la nueva información recogida.

Además, tendrán que tomarse decisiones como por ejemplo quiénes realizan cada tarea (tomar nota de los cambios respecto de la cartografía obtenida previamente, realizar la entrevista, tomar fotografías) o aportar los diferentes materiales necesarios para hacer el trabajo (hojas, cámara de fotos, grabador, planos, mapas).

[13] Para la definición del mismo la primera consideración a tener en cuenta será el conocimiento del lugar y de la gente que allí vive. El docente deberá visitar la zona que considera apropiada para realizar una primera aproximación. En este primer acercamiento podrá arreglar una entrevista con algún vecino o comerciante, cuyo testimonio revista interés para el análisis y que acepte ser entrevistado.

### Durante la salida

Gran parte del esfuerzo estará destinado a la recolección de la información que se ha previsto y será función del docente sostener la realización de las tareas por parte de los estudiantes: toma de fotografías, entrevistas, comparación y contrastación de planos y fotografías, etc. Puede ser necesario que exista un grupo de adultos acompañantes a quienes el docente, previamente, habrá puesto al tanto de las tareas que debe desarrollar cada grupo y el modo en que se espera las realicen.

*La toma de entrevistas* supone una tarea previa, durante y luego de la salida de campo.

*Antes de la* salida: definir a quién y para qué se lo entrevista-elaborar las preguntas que deben guardar relación con las categorías que se quieren enseñar- caracterizar temas -ordenar las preguntas por temas -revisar la pertinencia de las preguntas en relación con el marco conceptual anterior.

*Durante la salida*: realizar la entrevista-quienes preguntan-quienes anotan/graban-cuidar la forma en la que se pregunta-no cerrar lo que el entrevistado puede responder Por ejemplo, si el entrevistado es un agente inmobiliario de la zona las preguntas pueden obtener diferente respuestas:

¿Vendió más casas en barrios privados este año que el anterior? o ¿Cuántas casas vendió en barrios privados durante el último año?

No tendrá la misma respuesta que:

¿Notó cambios en el tipo de viviendas que se venden? ¿Cuáles serían los más importantes?

*Al finalizar la salida*: se deberá desgrabar las entrevistas –leer los testimonios– identificar que se entiende y que no- reconocer algunas informaciones que permitan construir ideas centrales sobre el asunto en estudio - establecer algunas conclusiones sobre la información recolectada.

### Al finalizar la salida

El análisis posterior a la salida puede ser sumamente interesante, ya que permite poner nueva información en relación con los elementos teóricos que se han ponderado, a la par que revisar ideas o saberes anteriores. En primer lugar se deben ordenar las informaciones obtenidas a la luz de las categorías seleccionadas previamente, atendiendo a que si trabajaron en grupo lo harán grupalmente. El trabajo grupal, permite ir revisando en forma abierta la información. Un comienzo puede ser recuperar la pregunta previa a la salida: ¿en qué aspectos de la ciudad piensan ustedes que se podrá ver el efecto de estos cambios/procesos? A partir de esto, los grupos podrán ir recuperando la información que adquiere sentido en relación con los conceptos. Estos mismos pueden constituirse en ejes para ordenar la información que se ha incorporado.

A partir de la comparación entre la información nueva y la anterior podrá evaluarse la importancia de la nueva información para la explicación del proceso planteado y su concreción en diferentes escalas.

Esto puede ser el punto de inicio para ir presentando las fuentes de información que se han recolectado y el análisis que permiten en forma de cuadros, esquemas elaborados entre todos con la guía del profesor. A partir de esto se podrá solicitar a los estudiantes que elaboren un informe escrito individual. Algunas pautas para este trabajo pueden ser:

- que comente qué tareas realizaron, sucintamente;
- que elija alguna de las transformaciones relevadas y elabore un texto breve para explicar su relación con procesos que suceden en otra escala;
- que redacte un texto breve en el que presente qué nueva información le aportó la salida y sobre qué procesos socioterritoriales que habían analizado anteriormente. A partir de esto que cuente qué cambios encuentra entre lo que saben de la ciudad ahora y lo que sabían antes.

## Unidad 4: espacio, política y poder

De modo similar a como ha sido planteado para el 2° año, la última de las unidades tiene por finalidad desarrollar una serie de nociones, conceptos y hechos que corresponden a alguno de los aspectos que trata académicamente en la actualidad la Geografía Política y del Poder, para analizar situaciones en las que los alumnos se ven involucrados como ciudadanos directa e indirectamente, en su vida cotidiana y en el conjunto de sus relaciones sociales.

Para la organización de esta unidad se ha optado por trabajar con un área de problemas que tiene como finalidad introducir al alumno en el conocimiento de distintas posiciones y discursos políticos sobre el manejo de los recursos y las políticas de apropiación de los mismos. Se incorpora además el debate sobre "los bienes comunes de la Tierra", considerando que tal debate despliega una serie de problemáticas sobre la explotación del agua, la pesca, los pastos, los bosques hasta la atmósfera y las ondas electromagnéticas[14] que resultan fundamentales para aproximarse al conocimiento sobre la existencia de distintos modos de apropiación de los recursos de la Tierra. La selección de los contenidos ha sido realizada con la finalidad de contribuir al debate en el aula sobre la posibilidad de realizar una sociedad con "una gestión eficaz de los bienes comunes en beneficio de todos, y que se atreva incluso a reintroducir el debate sobre las posibilidades de explotación colectiva de los recursos, presentando una alternativa a los discursos actualmente dominantes que magnifican y sacralizan el principio de la propiedad privada individual".[15]

| **Objeto de estudio** |
|---|
| El problema de los bienes comunes de la Tierra y la privatización de los recursos en la Argentina. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud / Diferencia-Continuidad / Cambio-Conflicto / Acuerdo-Conflicto de valores y creencias-Interrelación / Comunicación-Identidad / Alteridad-Poder |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Privatización y Monopolio de los recursos-Concentración de tierras-Apropiación del espacio-Neoliberalismo / Comunitarismo-Bienes comunes de la Tierra-Sociedad local- Contaminación, problemas territoriales y ambientales-Sustentabilidad ambiental-Protesta social-Herramientas de participación popular-Derechos indígenas-Estado, organizaciones ambientales y de la sociedad civil en general-Capital privado-Interés social |

### Contenidos a enseñar

**1. Apropiación del espacio y apropiación de los recursos. La privatización de la tierra, el aire y el agua en el contexto neoliberal y la discusión sobre otros modos posibles de gestión de los recursos.**

- Los recursos que pertenecen a toda la humanidad. Introducción a las discusiones sobre los beneficios y perjuicios del acceso público al agua, la tierra y el aire: las posiciones neoliberales (de iniciativa individual, libre empresa y propiedad privada) y otras formas cooperativas y solidarias de gestión de los recursos comunes como las posiciones comunitaristas.[16]

[14] Se recomienda como lectura introductoria a la problemática y también para la lectura del docente junto a sus alumnos: "El drama de los bienes comunes. La necesidad de un programa de investigación" del geógrafo Horacio Capel (véase www.ub.es Biblio 3WVol II, nº 458, 25 de agosto de 2003).

[15] Ibídem.

[16] En http://www.liberalismo.org y http://www.neoliberalismo.com el docente puede acceder a los discursos liberales/neoliberales que algunos de sus propios intelectuales, por ejemplo George Reisman, ha elaborado, entre otros temas, sobre colectivismo y comunitarismo con relación, a las concepciones ideológicas sobre el manejo y la apropiación de los recursos. Se sugiere la utilización de los artículos que allí existen en virtud de la claridad con que son expuestos para el trabajo y discusión en el aula desde una perspectiva ideológica liberal/neoliberal y sus doctrinas económicas, políticas y filosóficas. Material consultado durante febrero de 2007.

- Debates –*conflicto de valores y creencias*– sobre el progresivo monopolio de los recursos naturales y la propiedad comunal. La progresiva restricción al acceso y progresiva mercantilización / privatización de los bienes comunes o de uso común de la Tierra: la situación en la Argentina. La sustentabilidad ambiental como una relación social diferente con la Naturaleza y entre los distintos grupos y clases sociales.
- La situación en la Argentina en relación con la concentración de tierras en la Patagonia Andina. La extracción minera del oro, la contaminación y la participación de las comunidades locales en la defensa del ambiente.[17] La consulta popular como herramienta de participación
- La concentración y privatización de tierras en pocas manos: la situación en la Patagonia Andina, entre otras y la perspectiva de los pueblos originarios –mapuches, tobas y wichis– en relación con la privatización de la tierra. Las concepciones de los pueblos originarios sobre el derecho a la tierra como espacio de producción, de identidad y espiritualidad frente a las formas de propiedad y explotación vigentes. Los planteamientos originarios en torno a un modo distinto de habitar el mundo como *conflicto de valores, creencias e identidad*. Estado, marco jurídico, agentes y empresas de capital trasnacional y comunidades originarias. Los derechos indígenas consagrados en la Constitución y los acuerdos internacionales. Las formas de comunitarismo –identidad / alteridad– de los pueblos indígenas.[18]

## Orientaciones didácticas

El debate acerca del derecho igualitario a los bienes de la tierra: la lucha territorial por un ambiente libre de contaminación en el caso de Esquel

La propiedad privada sobre los bienes comunes de la Tierra por lo general es un tema de tratamiento poco frecuente en el aula de Geografía. En este sentido, la Orientación didáctica que aquí se propone, pretende comenzar a aproximar a los alumnos a estos problemas.

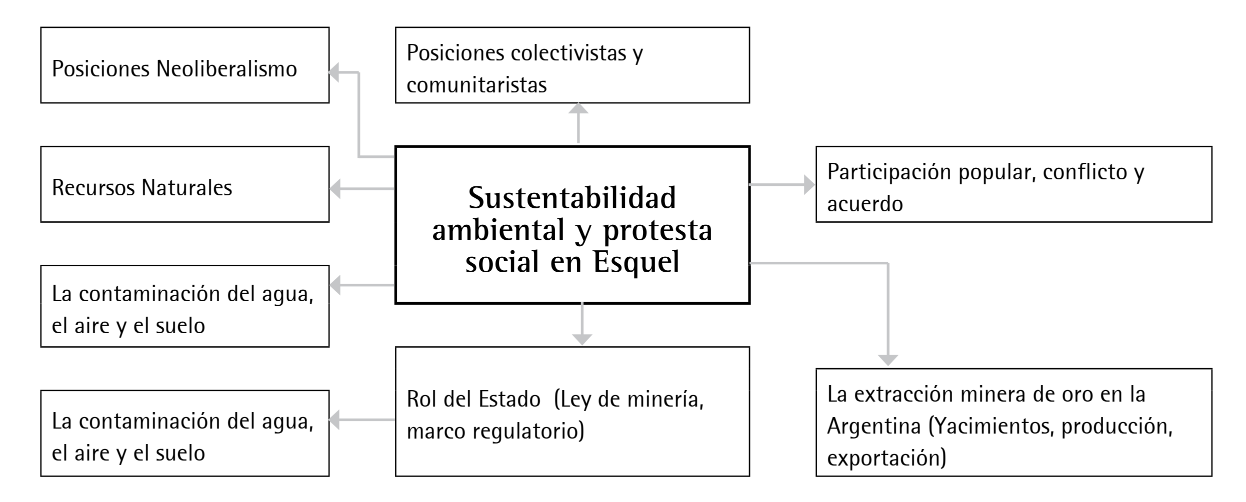
El contexto en el que se inscribe debe ser reconocido en una escala más amplia que la del problema puntual. Se trata de concebirlo dentro de las lógicas privatizadoras que han ganado el consenso, aunque también la resistencia, de determinados sectores sociales de nuestro país en su relación con las transformaciones de las políticas estatales y su control sobre los recursos.

Como expresión empírica del problema se ha seleccionado el caso de Esquel y la mina de oro que se encuentra en sus proximidades. Este hecho ha comenzado a ser noticia, por varias razones, desde aproximadamente el año 2003. Entre esas razones, se encuentran el hecho de que se trata de un problema que comprende al Estado nacional, al Estado provincial de Chubut, a sus vecinos y al municipio de Esquel. El hecho denunciado trata sobre la instalación de una empresa multinacional, para que la misma explote un yacimiento aurífero en la zona. Las denuncias por parte de los vecinos giran en torno a la contaminación que se genera por la misma explotación.

[17] Por ejemplo, un tema a transformar en estrategia didáctica puede hallarse en el caso de Esquel y la explotación de una mina de oro en sus proximidades. En este caso, se encuentran involucrados problemas tales como la contaminación, y asuntos como el activismo y la protesta social, así como los modos en que mediante el acuerdo y el conflicto las sociedades locales asumen la participación política en relación con la defensa de sus territorios y ambientes. Sobre el punto puede consultarse gran cantidad de sitios dedicados a la cuestión. En http://theomai.unq.edu.ar/Esquel.htm, por ejemplo, el docente puede acceder a mapas y textos que informan abundantemente sobre la localización de los emprendimientos, la tecnología proyectada y los problemas ambientales asociados y los argumentos de los actores: Estado, empresa y vecinos autoconvocados. En la misma página puede accederse a un extenso listado de sitios afines. Material consultado durante enero de 2007.

[18] En el sitio: http://www.suteba.org.ar/inicio.php?tipo=notadb&seccion=3&idnota=2524&idcat=30, ver entrevista a Moira Millán de la Comunidad Mapuche Pillán Mahuiza, de donde pueden extraerse una serie de testimonios, para el trabajo y discusión en el aula sobre las concepciones comunitarias de su pueblo en relación con la propiedad de la tierra y los recursos. Material consultado durante enero de 2007. Por otra parte para una perspectiva integral de los derechos indígenas que habitan el territorio argentino puede consultarse: *La guerra silenciosa. Despojo y resistencia de los pueblos indígenas, de* Silvina Ramírez editado por Capital Intelectual. Serie: Clave para Todos, 2007.

Como contraparte surgió el rechazo a la mina que va actuando de aglutinante de la movilización popular, planteando nuevas formas de gestión de los bienes comunes de la tierra que contemplen efectivamente los derechos ambientales consagrados en la Constitución Nacional, así como el derecho a una información veraz respecto de la producción. Esta movilización popular exigió que los diferentes sujetos sociales involucrados revisen las formas en las que se produce la apropiación de los recursos naturales y el rol que adquiere el Estado en este proceso.




### Orientaciones para el trabajo en clase

El conflicto es inherente a toda relación social, ya que expresa las tensiones existentes debidas a la diferencia cultural, las desigualdades sociales y las diferencias de poder. En el caso propuesto se presenta una situación de intereses encontrados: por una parte, una empresa interesada en desarrollar un emprendimiento minero de grandes dimensiones; por otra, varios sectores de la comunidad esquelense (algunos en relación con el turismo, vecinos autoconvocados, grupos ambientalistas) que se opone al mismo; el Estado en sus diferentes niveles de concreción, legislando para favorecer inversiones o respondiendo a las presiones de grupos populares o bien haciéndolo en contra de formas contaminantes de explotación; medios de comunicación que reproducen y divulgan el asunto persiguiendo sus propios intereses.

Para trabajar en el análisis de este caso, el docente deberá presentar los diferentes aspectos necesarios para comprenderlo: las condiciones naturales que permiten la existencia del recurso, el contexto global y nacional, la valorización y apropiación de los recursos naturales, las dimensiones del deterioro ambiental vinculadas con este caso y el conflicto de intereses en sí. En esta propuesta de trabajo se desarrolla el último punto y en especial los distintos modos de participación popular.

La participación popular es central porque anhela hacer cumplir los derechos asegurados por la Constitución Nacional, a pesar de que el Estado nacional y provincial apoya, en primera instancia, la explotación minera.

Un planteo interesante para acercarse a este conflicto puede ser dividir el grupo de trabajo en subgrupos de tres o cuatro integrantes y repartir una diversidad de fuentes de información, como cartas, solicitadas, relatos de algunos interesados, publicidades de las grandes empresas, entre otros.[19] Estos grupos de fuentes de información pueden estar separados según las diferentes posturas: la empresa, el Estado y los ciudadanos de Esquel y sus diversas preocupaciones en torno al deterioro ambiental y la apropiación diferencial de los recursos. Se le pide a cada grupo que lea y analice las fuentes que se le han entregado en torno a consignas del tipo: *¿qué postura expresa respecto de la instalación de la mina? ¿Cuáles son los argumentos que utilizan los actores y sujetos involucrados?¿Pueden decir por qué toman esa postura?*

[19] Algunos sitios interesantes para obtener información son: www.noalaamina.org; www.ecoportal.net y www.meridiangold.com

Para continuar el trabajo se puede plantear un intercambio de posturas, en el que cada subgrupo deberá sostener una de las posturas presentadas (Estado-Empresa-Ciudadanos). Mientras se sucede el intercambio se puede anotar en el pizarrón argumentos y contra argumentos que surjan. En esta tarea se podrá definir cuáles son los intereses que se contraponen y quienes los defienden. Seguramente sea interesante detenerse aquí, en grupo total, reflexionar sobre la fuerza de la movilización popular y las acciones a las que recurren.

El docente puede pedir que *luego de leer los argumentos que se escribieron anteriormente en el pizarrón elaboren hipótesis tentativas para alcanzar explicaciones sobre la dinámica, para más tarde escribirlas en sus carpetas*. Durante la lectura común de esta tarea es esperable que aparezca como una de las causas de la gran movilización, además de la preocupación ambiental, la toma de posición del Estado a favor de la mina, a pesar de contradecir los derechos ambientales adquiridos por los ciudadanos en la Constitución Nacional. Seguramente, el planteo aparezca en forma más sencilla, pero puede ser momento de aproximarse a una fuente que permita incorporar esta información para la escritura de un texto argumentativo donde el alumno tome posición, lo mismo pueda ser visualizado y expresarse en el final del trabajo.[20]

[20] En un momento de trabajo posterior el trabajo puede centrarse en contrastar la percepción del "deber ser estatal" como mediador y la postura que toma en éste y otros casos. Para profundizar se puede proponer el análisis de documentos extractados de la Constitución Nacional y oponer la Ley de Minería y las acciones que emprenden los diferentes niveles de concreción del Estado.

# Orientaciones para la evaluación

La evaluación es una de las necesidades más legítimas de la institución escolar y cuya práctica debe ser concebida como un instrumento que permite establecer en qué medida ha sido posible para la enseñanza, alcanzar su objetivo así como permitir al docente, evaluar la recepción de aquello que se propuso y planificó comunicar a sus alumnos (Lerner, 2001). Ahora bien, la evaluación toma formas diversas y los instrumentos son muchos y variados. Es sabido que ha de informar sobre los resultados y otros aspectos procesuales de la enseñanza con el fin de introducir modificaciones o reformas para futuras intervenciones del docente. A la vez que debe atender los aprendizajes alcanzados por los/las alumnos/as en el marco de la programación, la metodología, los recursos y las actividades propuestas por el docente.

En la práctica de los docentes conviven al menos dos modelos y estilos de evaluación. Uno para el cual evaluar es medir productos de aprendizaje para calificar aprendices, un modelo tradicional. Y otro que considera, de modo más abierto y democrático a la evaluación como un juicio complejo acerca del desempeño de los aprendices y las estrategias de enseñanza. Es sobre este último que aquí se desea hacer énfasis, en la medida que las orientaciones didácticas del diseño tienden a favorecer este modelo de evaluación por sobre otros más tradicionales a la vez que se procura contribuir a modelos de enseñanza.

## Criterios de evaluación

Debe considerarse que las capacidades y conocimientos que deben desarrollar los alumnos están expresadas en este Diseño en las *expectativas de logro* y los *contenidos* que se proponen para el año, siendo ambos los ejes decisivos para la evaluación. De acuerdo con estos ejes se establecen criterios de evaluación sobre como el alumno:

- obtiene los datos e información que el docente solicita a partir de una correcta selección de las fuentes más pertinentes y legítimas. Es decir, el alumno debe realizar una ponderación de las fuentes según su procedencia y argumentar sobre aquellas que se consideran más fiables;
- selecciona adecuadamente y extrae información pertinente de distintos tipos de mapas (topográficos, temáticos o de flujos) en función del requerimiento planteado por el docente, surgido de una inquietud o necesidad grupal o personal para el estudio, más allá del caso;
- selecciona y maneja distintos gráficos y cuadros que han elaborado ellos mismos o bien los facilitados por el docente y establece adecuadas conjeturas sobre por ejemplo, el comportamiento demográfico de la población de un país, el PBI del país, la preponderancia de determinada rama productiva, la especialización de un cultivo a escala regional, el perfil económico y social de una región;
- realizan comparaciones y establecen críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información. Por ejemplo, entre notas periodísticas y entrevistas a referentes clave frente a una determinada problemática ambiental; o entre distintas imágenes visuales desde las que se plantea conjeturas y dudas acerca de los usos del suelo en determinado lugar, el análisis de fotografías aéreas y la información que provee un mapa/plano;
- presenta en forma escrita los breves informes que se le solicitan (con claridad, orden, puntualidad, expresando hallazgos, dudas o preguntas pendientes y breves conclusiones) y siguiendo pautas que, enseñadas por el profesor, persiguen un desarrollo expositivo relativamente más próximo al "científico" que al del sentido común en cuanto a su estructura las ideas que contiene y el vocabulario que utiliza;
- utiliza las nociones de escala cartográfica (planos y mapas por ejemplo) y escala geográfica (local, regional, mundial) para determinar alcances de una situación, representar información, obtenerla, interpretarla de modo de establecer relaciones entre distintos espacios;

- caracteriza los contrastes propios de Argentina en el pasado y el presente y establece algunas razones de los mismos. Por ejemplo en cuanto a: la potencialidad ecológica y los requerimientos de las principales producciones agropecuarias; la diversidad ambiental, los recursos explotados, la racionalidad de la producción y los conflictos que surgen en torno a la producción rural; las situaciones de segregación urbana;
- reconoce multiplicidad de actores y/o sujetos sociales intervinientes en la emergencia de los problemas sociales (ambientales, territoriales) considerando y reconociendo las necesidades e intereses que los orienta.

A partir de lo cual se señalan algunos instrumentos para la evaluación:

- Los registros de las observaciones que el docente realiza acerca de las intervenciones orales de sus alumnos así como de las argumentaciones y los modos en que ellos se relacionan con sus pares al momento de exponer.
- Los informes de los alumnos -escritos u orales, individuales o grupales- que oportunamente solicite el profesor.
- Las anotaciones en sus carpetas, el cumplimiento de la tarea asignada y la reelaboración de las exposiciones del profesor que el alumno realiza en aquellas. La carpeta, entendida como un instrumento en el cual queda registrado el trabajo original individual y grupal del alumno constituye un importante guía para el seguimiento de cada alumno y su evaluación.
- Las observaciones que el docente registra sobre el desempeño cotidiano del alumno en cuanto al seguimiento y compromiso con el que participa del desarrollo de los temas.
- Las autoevaluaciones que los alumnos construyen orientados por el docente.
- Las pruebas escritas en sus diferentes modalidades "a libro abierto" o no que deben apelar a la reelaboración crítica y el desarrollo lógico de la información y los conceptos tratados en el aula. Se sugiere que estas pruebas se elaboren como situaciones de evaluación, con ítem lógicamente articulados, consignas que orienten efectivamente hacia el tipo de respuesta que se espera y que respondan a los puntos fundamentales de los contenidos tratados.

# Bibliografía


Álvarez, Gabriel (dir.). *Imágenes del conurbano: mapas y experiencias del espacio en el Partido de San Martín*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General San Martín, UNSAM Edita, 2007

Álvarez, Gabriel. Gran Buenos Aires, conurbano y partido de San Martín: exclusión social y segregación urbana, Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona. Vol. IX, núm. 194 (52), 2005. En: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-52.htm

Barsky, Osvaldo y A. Pucciarelli. (ed.), *El agro pampeano. El fin de un período*. Buenos Aires, Eudeba, 1997.

Bertoncello Rodolfo V., "Migración, movilidad e integración: desplazamientos poblacionales entre el Area Metropolitana de Buenos Aires y Uruguay" en *Geocrítica: Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. 200*. Universidad de Barcelona. En: http://www.ub.es/geocrit/sn-94-71.htm

Boivin Mauricio, Rosato Ana, Arribas Victoria, (comps.) *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, EUDEBA, 2004.

Briano Luis E. y Fritzsche, Federico J., *Transformaciones industriales en el borde metropolitano de Buenos Aires. Pilar como distrito representativo*. IX Coloquio Internacional de Neocrítica, 2007. En: http://www.ub.es/geocrit/9porto/brianofr.htm

Ciccolella, Pablo,"Globalización y dualización en la región metropolitana de Buenos Aires. Grandes inversiones y reestructuración socioterritorial en los años noventa", EURE XXVII, N° 76.

Di Cione, V., *Autoconstrucción de viviendas, vida cotidiana y urbanización en argentina. Consideraciones a partir de la urbanización del Gran Buenos Aires*, 2002. En www.geobaires.geoamerica.org

Di Cione, Vicente. "Definiciones breves del dominio de la Geografía" en Santos, Milton y Di Cione, Vicente. *La Geografía por Venir II. Cuestiones Epistemológicas*. Buenos Aires, Cooperativa Editora Universitaria, 1997.

Johnston R., Derek Gregory y David Smith (eds.). *Diccionario Akal De Geografia Humana*. Madrid, Akal Ediciones, 1996.

Grimson, Alejandro, *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires, EUDEBA, 1999.

INDEC, *La pobreza en Argentina*. Buenos Aires, 1985.

INDEC, *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en los aglomerados urbanos*. Buenos Aires, 2003.

Informe Sobre Desarrollo Humano, Años 2001, 2002, 2003, 2004. Buenos Aires, PNUD.

Méndez, Ricardo, *Geografía económica*. Madrid, Ariel. 1997.

Merklen, Denis, *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires, Gorla, 2005

OSAL. Observatorio Social de América Latina. Conflictos Sociales y Recursos Naturales. Buenos Aires, Revista del OSAL, Año VI, Nº 17, mayo-agosto de 2005.

Oszlak, Oscar, *La Formación del Estado Argentino: Orden, Progreso y Organización Nacional*. Buenos Aires, Belgrano,1982.

Quintero, Silvina, "El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)" en Entrepasados, Buenos Aires, 1999.

Quintero, Silvina. "Los textos de Geografía: un territorio para la Nación" en Romero, Luis Alberto, *La Argentina en la Escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Rofman, Alejandro y L. Romero, *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires, Amorrortu. 2002.

Rofman, Alejandro, *Desarrollo regional y exclusión social. Transformaciones y crisis en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

Rofman, Alejandro, *Las economías regionales a fines del siglo XX. Los circuitos del petróleo, del carbón y del azúcar*. Buenos Aires, Planeta-Ariel, 1999.

Tobío, Omar "Nuevas formas de gestión política de excedentes poblacionales en economías regionales: el caso de los contratistas 'tradicionales' del Norte de Salta"en I Congreso de Geografía de Universidades Nacionales, "Pensando la Geografía en Red" Río Cuarto. 5 al 8 de junio de 2007.

Torrado, Susana "La dinámica familiar de la Argentina en Crisis (1976-2000)". 2003. En: www.catedras.fsoc.uba.ar/sociologia/demografiasocial.
Torrado, Susana, *Estructura social de la Argentina 1955-83*. Buenos Aires, De la Flor. 1992.
Torres, Horacio A., *Cambios socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de 1990*. EURE (Santiago). En: http://www.scielo.cl
Torres, Horacio. Evolución de los procesos de estructuración espacial urbana. El caso de Buenos Aires > Revistas: Desarrollo Económico: Revista de Ciencias. En: www.educ.ar
Zusman, Perla, *Sociedades geográficas y delimitación del territorio en la construcción del Estado-Nación argentino*. Colecciones: Territorio y sociedad En: www.educ.ar

## Bibliografía sobre la enseñanza

Aisemberg, Beatriz, y Alderoqui, Silvia, *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
Benejam, Pilar, Pagès, Joan, (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Univesitat Barcelona-Horsori, 1997.
Benejam, Pilar, "La selección y secuenciación de los contenidos sociales" en Benejam, Pilar, Pagès, Joan, (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Barcelona-Horsori, 1997.
Domínguez Garrido, María (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona, Pearson Prentice Hall, 2003.
Finocchio, Silvia, *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1993.
Gadotti, Moacir, *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
Rodríguez Lestegás, Francisco, *Los documentos cartográficos como ejercicios-tipo para el control del conocimiento geográfico escolar*. Universidad de Santiago de Compostela, Boletín de la AGE. Nº 35, 2003.
Porlán Ariza, R., "La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente", Cuadernos de Pedagogía, Nº 210, Barcelona, enero de 1993.
Souto Gonzales, X., M., *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones Serbal, 1999.
Trepat, C. A. y Comes, P., *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó, 1998.
Tobío, Omar. "La organización de los contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la Geografía: el papel de los ejes estructurantes". Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, 4 al 10 de marzo de 2001.
Wassermann, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
Zabala, A., *Los proyectos de investigación del medio*. Aula, Nº 8. Barcelona, Graó, 1992.
Villa A.y Zenobi V. "La Actualización de la formación de formadores en Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento" en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de investigación Nº 3, Barcelona, 2003.

## Sitios de internet recomendados

www.atlasdebuenosaires.gov.ar
www.geobaires.geoamerica.org
www.maristellasvampa.com.ar
www.georedweb.com
www.ub.es/geocrit/
www.hypergeo.eu

# Historia

## Historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina

### Fundamentación

A lo largo del siglo XX la construcción del conocimiento sobre lo social presenta momentos de inflexión, crisis y desarrollo. En este contexto, las formas de producción de conocimiento en las Ciencias Sociales, y particularmente en la Historia, buscan explicar, interpretar, comprender el carácter de las sociedades contemporáneas. Así, la historia-ciencia se ha ido configurando a partir de una serie de crisis y ajustes mediante los cuales ha puesto en marcha alternativas de producción de conocimiento que son consideradas de interés para introducir cambios en las prácticas de su enseñanza.

La década del 80 reveló un marcado interés por la historia política y el mundo privado; esta perspectiva se ve reflejada en la ya clásica obra de Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*. Desde entonces, la historiografía ha multiplicado los objetos de estudio, evidenciando una fragmentación y dispersión temática en el marco de un giro que va de lo estructural a la "nueva narrativa". Esto implica, desde lo metodológico, que la historia cuantitativa, serial y estructuralista deja paso a una multiplicidad de enfoques y metodologías.

Desde esta perspectiva, las interpretaciones sostenidas desde lo macro social se revelan insuficientes y aparecen, en consecuencia, una multiplicidad de problemas. Se otorga mayor importancia a la genealogía de los procesos sociales y a los actores. Por otra parte, la historia busca en otras ciencias sociales respuestas a sus planteos; se acerca, por ejemplo, a la antropología que siempre se ocupó de lo cultural. También hay una mirada a lo simbólico, a las mentalidades, al mundo de lo imaginario.

La crisis epistemológica de la Historia se debe a estas transformaciones, que provienen de sus debates y críticas. En este sentido, ya no hay ningún paradigma de la investigación histórica, sino una multiplicidad de estrategias de investigación,[1] que ponen en evidencia no sólo la heterogeneidad de enfoques, sino que marca en esta nueva Historia la pluralidad de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e incluso individuales ocupan un lugar preferente.

La enseñanza de la Historia ha respondido con variedad de respuestas al para qué enseñar esta disciplina a lo largo del tiempo. En las décadas recientes, se ha propuesto "desarrollar el pensamiento histórico" que permita al estudiantado aproximarse a la idea de construcción historiográfica que los lleve a identificar: los cambios y continuidades, los tipos de cambios, el análisis de los procesos de sociedades determinadas, las duraciones de los distintos procesos, la interrelación entre escalas temporales y espaciales; es decir, lograr una concepción plural del tiempo. Trabajar estas cuestiones y dar cuenta de ellas, es necesario si queremos que los alumnos "piensen históricamente", que se ubiquen en el período que se está analizando y lo comprendan. En este sentido, este Diseño se propone como reflexión sobre el tiempo histórico y su enseñanza a partir de la construcción de conceptos, metodologías y contenidos pertinentes.

[1] Iggers, George, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona, Labor, 1995.

En este sentido la propuesta para el tercer año de historia se estructura como continuación y profundización del trabajo con la temporalidad planteada en los diseños de 1º y 2º año de la ES.

Es importante marcar que en Historia no siempre se tiene conciencia de que enseñar el tiempo histórico –aunque la noción de *tiempo* esté presente siempre y todos los acontecimientos y procesos estén empapados de él– implica trabajar los conceptos que lo construyen para que no sea sólo una memorización. Es común que la datación que se trabaja en clase sea dada por los profesores sin explicarles a los alumnos por qué, desde qué visión o idea la han elaborado.

Son muchos los pensadores que se han preocupado por la incidencia del lenguaje en la formación de las representaciones. Lo que aquí se resalta es que detrás de las palabras, del lenguaje, no está el mundo, está es una interpretación del mundo, por lo tanto, cada palabra, cada teoría, cada discurso nuevo viene a imponer una nueva interpretación sobre una preexistente. Coincidentemente con esta afirmación, se insiste en que el docente tenga en cuenta la necesidad de revisar permanentemente con los estudiantes la construcción histórica de los conceptos clave que estructuran la enseñanza. En este caso, se debe reforzar la construcción realizada alrededor del concepto de *periodización* trabajando los diversos criterios desde los que es posible periodizar la historia argentina y latinoamericana. Estos criterios dependen de investigadores e historiadores, ya que un acontecimiento puede ser entendido de diferentes maneras, es un hecho multicausal que se debe trabajar desde la *simultaneidad cronológica* (sincronía) y la *contemporaneidad histórica*. Por lo tanto, en este Diseño no quedarán hechos o procesos mundiales relacionados con los hechos o procesos americanos afuera.

*Procesos, cronologías, cambios, continuidades o permanencia, periodización, duración, sucesión* deben ser trabajados, como dice Santisteban Fernández, desde la deconstrucción del tiempo para hacer evidente aspectos que pueden reestructurarse y enriquecerse con nuevas relaciones conceptuales.[2]

En este sentido, es importante considerar también que deconstruir y reconstruir el tiempo de la historia, desde los conocimientos previos que tienen los estudiantes, permitirá el logro de nuevos conceptos y nuevas interpretaciones.

Avanzando sobre el campo de los estudios históricos actuales este Diseño Curricular también se propone focalizar en los actores o sujetos, en la variedad de protagonistas que desenvuelven su vida en diversos ámbitos; desde la mas amplia intervención en redes de participación social hasta los espacios de la vida cotidiana, en escenarios de la vida privada (hombres, mujeres, grupos o individuos de las clases subalternas, sectores, movimientos y organizaciones sociales, con sus experiencias, proyectos, conflictos, acuerdos).

[2] Santisteban Fernández, Antoni, "Aprender el Tiempo Histórico. Deconstruir para Reconstruir" en *Revista Historia*, nº 1. España, 1999.

# La enseñanza de la Historia en el tercer año de la ES

En la propuesta de este Diseño Curricular se retoma el escenario de los procesos históricos latinoamericanos en el marco de una historia-mundo, poniendo un mayor énfasis en los procesos de la formación de los estados nacionales y, más definidamente, en los procesos históricos en el siglo XIX.

El devenir histórico muestra que ningún acontecimiento está desvinculado de la etapa anterior o posterior al corte que se propone; este corte temporal tiene como único objetivo profundizar el estudio sobre un período determinado que comienza y termina con momentos significativos, en este caso propuesto es el quiebre del período colonial y la formación de los estados nacionales en América Latina.

Por lo tanto, el docente deberá orientar a sus alumnos en la búsqueda y análisis de material que de cuenta de hechos o procesos de la realidad social y enseñar las técnicas que permitan lograr la información sobre: aspectos de la vida cotidiana, economía, creencia, imaginarios (visión de la realidad), organización social, organización política, redes de relaciones. Buscar este tipo de información, que muestre la crisis del orden colonial –que se venía dando antes de 1810– y la conformación de un nuevo orden que se irá construyendo muy lentamente, irá desarrollando en los alumnos, por medio de la comparación, capacidades que le permitirán construir y complejizar conceptos como: *continuidad, cambio, vida cotidiana, revolución, independencia, constitución, Estado, movilidad social, capitalismo*, es decir aquellos conceptos fundamentales para comprender los procesos históricos propuestos. Las fuentes para estos análisis podrán ser aquellos testimonios que el docente pueda acercar a sus alumnos: grabados, crónicas, relatos de viajeros, biografías, obras literarias, documentos, interpretaciones escritas, entre otras. Todos estos materiales deberán ser indagados por los alumnos a partir de diferentes técnicas que el docente proponga de acuerdo con el grupo, para mostrar no sólo lo que se ve o lee, sino aquello que puede quedar oculto. El docente coordinará el trabajo ofreciendo información complementaria, realizando síntesis de los datos que se van obteniendo, enumerando hechos, identificando a los actores sociales, analizando sus respuestas, por medio de sus acciones, ubicándolos en el tiempo histórico.

La comprensión por parte de los estudiantes de los *presentes históricos*[3] que marcan la dinámica de los actores dentro del período de las Guerras de Independencia, las diversidades regionales, los cambios y las continuidades, la identificación de las regularidades y sus causas, les permitirá dar cuenta de la conformación de diversos modelos de sociedad, la aparición de nuevos actores sociales, las estructuras económicas y políticas que soportan la realidad social y sus transformaciones a largo plazo.

El docente deberá proponer actividades vinculadas a lecturas de documentos o escritos del período; pueden ser memorias, diarios de la época, cartas, que ubiquen a sus alumnos en el presente histórico que están analizando y les demuestren que en estas guerras la idea de nación, es decir, la visión que los actores o los grupos sociales de ese período tenían sobre la sociedad toda, tal como lo señala Francois Xavier Guerra,[4] "distará mucho de corresponder a una unión contractual de individuos y será concebida durante mucho tiempo como compuesta de pueblos, de las comunidades políticas del antiguo régimen: las provincias, es decir, los territorios de las antiguas ciudades principales". Esto implica comprender que aún estaban presentes en esa sociedad los imaginarios y las prácticas del antiguo régimen. Así, para este autor, "Lo que muchas veces será considerado en la historiografía como un conflicto entre centralistas y federalistas no es más que la manera de formular la dificultad para

[3] La noción de *presente histórico* se relaciona con las percepciones diferenciadas que los sujetos sociales tienen de su tiempo, respecto a las construcciones posteriores que se hacen sobre ese mismo tiempo. Torres Bravo, P. A., "Anatomía del tiempo histórico para ESO y Bachillerato" en *Iberdidáctica de las Ciancias Sociales. Geografía e Historia*, N° 22, 1999.

[4] Guerra, F. X., *De la política antigua a la política moderna: algunas proposiciones.* Anuario IHES, 18, 2003.

conciliar una nueva imagen de nación fundada en el contrato social –entre individuos– con la realidad de unas comunidades políticas antiguas, los pueblos, cuya unión, por la desaparición del rey, no puede hacerse sino por pactos mutuos".[5] Es por esto que el *pactismo* será una realidad en la política de Hispanoamérica posrevolucionaria, lo que explicará también la aparición de fenómenos como el caudillismo o caciquismo.

En este sentido, se propone que se realicen trabajos de análisis y comparación sobre "Movimientos de Independencia" vividos por diferentes países de Latinoamérica para demostrar que, si bien todos los movimientos revolucionarios se dieron en el mismo período, los procesos de concreción, tendrán tiempos distintos. Brasil tuvo su propio desarrollo y continuó bajo la forma monárquica. Nueva España, a su vez, tuvo una impronta que lo diferencia en varios aspectos del resto de las colonias españolas.

La comparación de estos procesos emancipatorios iberoamericanos, facilitará el entendimiento de la idea de *multicausalidad*; será la revisión de las realidades sociales de estos países, su historia colonial lo que explique qué los diferencias o qué los iguala. El docente deberá indagar en sus alumnos los conocimientos previos que tienen, logrados en 2º año, acerca de las características del período colonial, señalando y ordenando los mismos para que sirvan como base al trabajo comparativo.

Al mismo tiempo, la ruptura del orden colonial está vinculada a la *doble revolución* de las sociedades del Atlántico Norte (otros de los temas a tratar en Historia de 3º año). Inglaterra, desde fines del siglo XVII, venía desarrollando una dinámica que derivaría, en el siglo XIX, en la consolidación del capitalismo.

Interpretando este proceso Eric Hobsbawn propone una periodización en la que observa un "largo siglo XIX"  y un "corto siglo XX". Siguiendo al autor, ubicamos esta propuesta para 3° año, en el primero de los períodos (1776-1914) que el considera como el triunfo del modelo burgués liberal con sus ideas de "nuevo orden" y progreso indefinido que, años más tarde, llevará a contradicciones internas. Una coyuntura crítica en 1873 produce, lo que el autor define como "la Era del Imperio" que tendrá entre sus características la expansión ultramarina, la competencia entre las potencias, la concentración del capital y la División Internacional del Trabajo.

En Argentina y en los demás países latinoamericanos, los actores colectivos –por ejemplo, el rol que cumplieron las burguesías terratenientes– permitieron la inserción en los grandes cambios que planteó la economía capitalista del siglo XIX. Analizar críticamente las acciones que cumplieron estos actores colectivos les permitirá a los estudiantes comprender cómo y por qué fueron transformando sus modalidades de participación en el sistema social. Desde esta perspectiva, ubicar la realidad histórica y los presentes históricos les posibilita identificar y comprender a los protagonistas de ese momento.

Será el análisis de los procesos, las relaciones entre los sujetos sociales, los actores y las instituciones –desde la perspectiva de la simultaneidad y la contemporaneidad– lo que permita explicar la formación y consolidación de los estados nacionales latinoamericanos, como posibilidad de insertarse en esa economía mundo.

Por otra parte, la formación de la ciudadanía decimonónica señala el proceso que va desde una construcción política entre pares, inicial, para quienes ser ciudadanos es algo natural,[6] hasta la aparición de sectores subalternos que dan cuenta de prácticas en la sociedad civil y en el espacio público cada vez más amplias y complejas.[7] Esta dinámica marcará la complejidad de los caminos recorridos en la constitución de ambos objetos de estudio.

[5] Ibídem.

[6] Para la ampliación de los conceptos de *representación*, *ciudadanía* y *electores* puede consultarse: Chiaramonte, José Carlos en Annino, Antonio (coord.) *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995.

[7] Bonaudo, Marta, "Revisitando a los ciudadanos de la república posible (Santa Fe 1853-1890)" en Anuario IHES, nº18, 2003.

La Historia de 3º año propone el análisis de los procesos, la simultaneidad, la contemporaneidad, las relaciones entre los sujetos sociales, entre las personas y las instituciones, tomados como el conjunto de variables que permitan explicar la formación y consolidación de los Estados Nacionales americanos, que se construyen desde el período de crisis del "pacto colonial" identificando los cambios y continuidades que se dan en los siglos XIX y principios del XX.

# Expectativas de logro

En virtud de las consideraciones para la enseñanza expuestas, concebidas aquí como una serie de oportunidades para promover aprendizajes que los profesores deben generar dentro de los marcos teóricos de la Historia y su enseñanza propuestos, se han elaborado las siguientes expectativas de logro, que son las que deberán alcanzar los alumnos al finalizar el presente año. Los alumnos deberán: [8]

- reconocer la diversidad de relaciones que configuraron los distintos tipos de organizaciones sociales. Implica dar cuenta de lo actores sociales, de las redes de relaciones que se hacían, quienes las integraban, por qué se organizaban de una manera determinada, con qué fin, qué normas lo permitían, cuándo y por qué se producían rupturas;
- clasificar los hechos según su naturaleza, utilizando un vocabulario propio de la Historia que permita a los estudiantes construir nuevos conceptos y reconocer y validar la pertinencia de las herramientas conceptuales utilizadas;
- analizar las fuentes de la Historia –documentos públicos y privados, obras literarias y no literarias, diarios, revistas y otros impresos, grabados, monumentos, obras arquitectónicas, representaciones de trazados urbanos y de espacios productivos, artefactos tecnológicos, mapas históricos, representaciones gráficas, estadísticas, censos, pinturas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes de época, tablas, diagramas, infografías, gráficos estadísticos, entre otras– su contexto de origen, motivación y situación de producción, que les permitirá reconocer la multiperspectividad, discutir las distintas miradas sobre un mismo hecho y la variedad de técnicas a utilizar;
- utilizar el vocabulario específico de la Historia. Por ejemplo, revolución, liberalismo, proteccionismo, guerras civiles, confederación, mentalidades, sistema económico, imperialismo, neocolonialismo, ciudadanía, entre otras nociones. Este uso permitirá la construcción de conceptos que irán enriqueciendo los que ya poseen y se transformarán en instrumentos para el análisis de la realidad social;
- aplicar los conceptos históricos en distintos tipos discursivos: narrativos, explicativos, argumentativos y comunicarlos en diferentes registros (orales, escritos, icónicos, etcétera);
- explicar el accionar de los sujetos sociales, sus hechos y políticas, a partir de conceptos como *sucesión, secuenciación, duración, periodización, cambio y permanencia, simultaneidad, contemporaneidad*;
- conocer diferentes categorías convencionales de la cronología aprendida y proponer alternativas para la periodización de la historia latinoamericana y argentina comprendiendo que toda periodización depende del historiador, de sus circunstancias, del contexto histórico y la categoría de análisis que se propone y que, por lo tanto, no es algo establecido definitivamente;
- elaborar hipótesis de interpretación sobre los fenómenos sociales, económicos, políticos y procesos históricos reconociendo la diversidad, multicausalidad y multiperspectividad en los procesos sociales latinoamericanos para elaborar explicaciones que les permitan confrontar con sus conceptos previos y, al mismo tiempo, comprender las diferentes respuestas que tuvieron en América Latina hechos como la Revolución de Independencia, por ejemplo;
- reconocer los cambios de imaginarios, la nueva mirada sobre la realidad, que fueron conformando una nueva identidad en los latinoamericanos;

[8] Adjuntamos los significados con los que se han construido las expectativas: *Explicar*: saber exponer y justificar con claridad para que otros comprendan. *Comparar*: tomar dos o más elementos, establecer relaciones y ver semejanzas y diferencias. *Conocer*: explicar cómo es y para qué sirve algo. *Utilizar*: saber aplicar, saber aprovechar una herramienta o técnica. *Analizar*: distinguir, separar en partes y conocer e identificar sus elementos. *Sintetizar*: reunir los componentes antes aislados en un todo y sacar conclusiones. *Analizar críticamente*: abrir juicio. *Interdependencia*: la combinación y/o dependencia entre dos o más fenómenos. *Reconocer*: distinguir los rasgos que caracterizan. *Diccionario Esencial de la Lengua Castellana*. Biblioteca de Consulta Escolar. Buenos Aires, Santillana, 2007.

- analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que paulatinamente estructuraron una economía y espacio mundial favoreciendo el establecimiento de relaciones asimétricas en el sistema de economía-mundo. De este modo, reconocer cómo fue conformándose una organización económica y social en América Latina que respondía a las necesidades de los países industrializados, al mismo tiempo que se organizaban los estados dentro de esa coyuntura;
- interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos como resultado de la relación de la trama multicultural y las transformaciones producidas por la crisis del pacto colonial, la conformación de un orden independiente y las nuevas relaciones en la División Internacional del Trabajo en el contexto del capitalismo industrial y de la expansión colonial del siglo XIX;
- debatir las respuestas que, a lo largo del período estudiado, han dado los distintos actores sociales para reconocer los *cambios y continuidades* en los imaginarios y la relación de estos con las posiciones de los individuos en la trama social;
- comprender los procesos políticos latinoamericanos y argentinos como una de las variantes de las transformaciones operadas en el orden mundial a partir de la expansión europea en el siglo XIX;
- comprender y confrontar los procesos de organización espacial y políticos de las sociedades de América Latina y particularmente de Argentina, mediante el estudio de los cambios en las formas de explotación de los recursos económicos y de la direccionalidad del progreso técnico, en vinculación con las necesidades de los países centrales. Se plantea identificar diferencias y similitudes en las condiciones de los países o al interior de un mismo país, la adecuación de sus políticas y tecnologías que permitieron diferentes formas de explotación y las formas de articulación a los mercados internacionales;
- conocer las distintas formas de organización espacial y política de las sociedades de América Latina, con especial énfasis en la sociedad Argentina, para identificar las variables que confluyeron en los procesos de organización de los estados nacionales.

# Desarrollo de los contenidos

## Unidad 1: crisis del orden colonial. Guerras de la independencia

La presente unidad propone que los alumnos retomen parte de los contenidos del período colonial desarrollados en 2º año, para dar cuenta de los procesos económicos, políticos y sociales que se fueron gestando en el período 1808-1810 en los pueblos americanos. El análisis y la identificación de los cambios y permanencias, permitirá construir una mirada de la complejidad de un período que, por un lado, se caracteriza por terminar con el poder español y por otro, hacer frente a problemáticas planteadas por la supervivencia de características de Antiguo Régimen y la presencia de las Nuevas Ideas.

A partir de algunas lecturas propuestas, los alumnos pueden responder cuándo o por qué se puede hablar de un quiebre respecto del período anterior, cuáles son los hechos que lo precipitan, cómo responden los americanos, dónde se notan esos cambios, es decir, que puedan analizar esos cambios y/o continuidades y reconocer a los nuevos actores sociales de ese momento.

Así, por ejemplo, mientras en España el actor principal fue el pueblo de las ciudades, en América fueron las elites, patriciados urbanos que lograron el control de los sectores subalternos. El pacto colonial estaba en crisis y por lo tanto la soberanía volvía a los pueblos. De este modo, los cambios de imaginarios fueron conformando una nueva identidad en los americanos que se expresó de diferentes maneras. Para Guerra "la América española se disuelve en un sinnúmero de estados, entre sí en conflictos, pocos de los cuales poseen estabilidad o legitimidad política".[9] En este sentido, ya que uno de los problemas fue el de la diversidad de posiciones adoptadas por las diferentes regiones, entonces, ¿quién tenía el derecho de reemplazar a la autoridad regia? ¿Eran todos los pueblos iguales? ¿Quién podía formar su propia Junta? ¿Quién, al interior de los pueblos, era ciudadano?

Buscar la respuesta a todos estos interrogantes, permitirá a los estudiantes analizar la ruptura con España y comprender que esta no fue la culminación de un proceso sino, por el contrario, el comienzo de un largo y complejo camino hacia la conformación de los Estados independientes. Se trata de poner atención en la complejidad del proceso histórico –los modos en que se articulan los hechos políticos españoles, las políticas borbónicas para América y la lógica política de los americanos– que llevó al movimiento revolucionario.

| **Objeto de estudio** |
|---|
| Crisis del pacto colonial y la desintegración del Imperio Español. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud-Diferencia/Continuidad-Cambio/Conflicto-Acuerdo/Conflicto de valores y creencias/Interrelación-Comunicación/Identidad-Alteridad/Poder. |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Diversidad económica y cultural, movilidad social, mestización, legitimación del poder, sistema de creencias, estructura social, sistemas de propiedad, capitalismo, cambios culturales, resistencias, división social del trabajo, tecnología, organización social, Estado, Revolución, vida cotidiana, mentalidades. |

[9] Guerra, F. X., "La desintegración de la Monarquía hispánica: Revolución de Independencia" en Annino, A. y otros, *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica.* Zaragoza, IBERCAJA-Forum Internacional des Sciences Humaines, 1994.

## Contenidos a enseñar

**1. La sociedad tardo-colonial.**

España en el siglo XVIII. La dinámica del sistema colonial. La realidad social del período; las redes de parentesco. Las reformas borbónicas y la reorganización del imperio. Quiebre de redes de relaciones. Los intereses económicos de la Metrópoli y los intereses económicos de los españoles americanos.

**2. Las Revoluciones de Independencia.**

La coyuntura internacional. Las abdicaciones regias. El proceso político español 1808 – 1810. La ruptura del pacto colonial y las vías de acceso a la modernidad política.

Las revoluciones y las guerras de Independencia. Distintas perspectivas sobre la emancipación americana. Persistencias del Antiguo Régimen y recepción de las Nuevas Ideas.

## Orientaciones didácticas

Una propuesta de estudios comparados: México y El Río de la Plata, análisis comparativo de las características revolucionarias en 1810.

La propuesta consiste en un análisis comparativo de los movimientos que se realizaron en México y el Río de la Plata dentro de un presente histórico, 1808-1810; para ello, será útil retomar el marco teórico para los estudios de casos desarrollados en la unidad II del Diseño Curricular de 2º año. El objetivo de este trabajo consiste en determinar aquellos aspectos constantes de los casos estudiados, al mismo tiempo que marcar las diferencias entre los mismos. Así, la comparación y confrontación permitirá a los estudiantes identificar el concepto de Revolución –ya trabajado en 2º año– integrado a una nueva red conceptual.

Este análisis tiende a dar una visión más acabada sobre los procesos que se vivieron en América como consecuencia de las reformas borbónicas y cómo éstas marcaron, de manera diferente, a cada una de las partes del imperio que habían construido realidades sociales distintas a lo largo del período colonial, lo que dio lugar a múltiples respuestas.

Trabajar con los conceptos previos sobre el período colonial, sus características y organizaciones sociales, económicas, de relación, será una de las tareas previas del docente para comenzar el tratamiento de esta propuesta. Esa revisión de las distintas realidades del período permitirá a los estudiantes indagar, mediante un buceo bibliográfico, sobre los actores sociales movilizados y la búsqueda de respuestas de estos ante una coyuntura de crisis como la que estaba viviendo la Metrópoli. Este análisis de los diferentes *presentes históricos*, deberá dar cuenta de los conocimientos producidos por los historiadores sobre el tema, las fuentes documentales que identifican a los actores sociales involucrados y las perspectivas de cada uno de ellos frente a la situación que se vivía.

El docente deberá acercar a los estudiantes fuentes históricas, textos escritos sobre el tema u otros tipos de recursos, como documentos, diarios, cartas, que les permitan reconstruir el contexto histórico marcando la contemporaneidad, la simultaneidad, las estructuras presentes y los diferentes procesos, porque entender los conceptos históricos exige conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia.[10] Podrá compartir y debatir con sus estudiantes las informaciones logradas, las indagaciones realizadas por los mismos, los puntos de vista y marcar aquellas persistencias de orden estructural que están presente; por ejemplo, ¿cómo imaginaban la monarquía estos pueblos americanos? ¿Qué valor tenía para ellos la relación con el rey?

[10] Carretero, Mario, *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia.* Buenos Aires, Aique, 1995,. p. 38.

En este sentido, siguiendo a Xavier Guerra, la relación con el rey tenía una doble dimensión, personal y corporativa, pues aunque el juramento de fidelidad sobre el que se funda haya sido prestado por cuerpos de todo tipo este juramento compromete personalmente a sus miembros.[11] Esta situación de "pacto" o contrato es lo que comenzó a entrar en crisis en el período tardo colonial, pero serán las abdicaciones regias y sus consecuencias políticas en España las que desaten la guerra no sólo entre España y América, sino al interior de esta última, entre los que legitimaban a las autoridades españolas y los que las rechazaban.

Será pertinente que el docente realice preguntas o incentive a sus alumnos a plantear sus propias dudas y a dar respuestas provisorias sobre el tema a analizar. Como resultado de este primer acercamiento, podrá orientarlos en la selección de fuentes que les permitan obtener la información adecuada, que los lleve a identificar hechos, características y acciones de los actores sociales. Asimismo, reconocer las principales regularidades, analizar sus causas y, al mismo tiempo, determinar los rasgos específicos de cada uno de los casos analizados y reconocer la naturaleza de sus cambios a lo largo del tiempo.

En el caso de México, este país será escenario de una fuerte eclosión social a partir de la cual –a los acontecimientos europeos– se sumarán las consecuencias de una crisis agrícola, donde los campesinos, indios y mestizos serán organizados por el cura Hidalgo, primero y el cura Morelos, después. Para Eric Van Young "Además de cualquier otra cosa que haya sido la rebelión proclamada y dirigida por el padre Miguel Hidalgo, en setiembre de 1810, fue también una revuelta campesina masiva".[12] Según este autor, pareciera que aquí las categorías "indio" y "campesino" coinciden. El contexto en el que se dio la rebelión, –que se produce en un contexto de crecimiento de una agricultura comercial– fue el de una presión sobre la economía rural tradicional y esto provocó que el pueblo sintiera perder su independencia. Simultáneamente, en otros lugares se dio un proceso de mestizaje debido a la proletarización del campesinado indio. La pregunta que se desprende de lo anterior refiere a si sólo la tierra fue motivo de esta rebelión. Van Young, tiene diferentes hipótesis al respecto: a) se trata de diferentes grupos sociales y diferentes objetivos, no estaban integrados. b) la base de estas protestas tenían que ver con las condiciones dentro de la colonia, las de orden local, más que con los acontecimientos políticos ocurridos en el exterior, aunque estos últimos serán detonadores. c) las bases de estos movimientos, entre los grupos que no eran de elite, eran más sociales que políticas, aunque luego son canalizados hacia esos últimos fines.

El docente puede partir, para el análisis de este movimiento, del cuestionamiento al rol de los criollos en las rebeliones campesinas en el México de 1810 y preguntarse por qué hubo actitudes ambivalentes por parte de estos.

Estos movimientos serán despreciados por los españoles y los mismos criollos en un primer momento, ante los reclamos de abolición de esclavitud, la entrega y distribución de las tierras a las comunidades indígenas y la abolición del tributo. La rebelión será aplastada, pero los criollos mostrarán, luego, un creciente malestar contra los españoles, ante el obstáculo que estos ponen a las ideas liberales de la Constitución de Cádiz –proclamada en México en 1813– a lo que se suma la crisis económica de las guerras contra los insurgentes.

Por su parte, la realidad del Río de la Plata dará cuenta de otros procesos, que tendrán que ver con el desarrollo económico basado en la actividad mercantil y la estructura social consecuente, esto es, un sector asociado a la acumulación comercial que cada vez más se enfrentaba con el aparato colonial. Sin duda, esto llevó a que los actores y las respuestas a la crisis de la metrópoli fueran otras. Según Noemí Goldman, lo político y lo ideológico, más allá de cuál de estas dimensiones tuvo mayor influencia en 1810, estuvieron presentes desde un primer momento.

[11] Xavier Guerra, F. *La desintegración de la Monarquía hispánica: Revolución de Independencia* en Antonio Annino y otros, *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica.* Zaragoza, Ibercaja, 1994.

[12] Van Young, E., "Hacia la Insurrección: orígenes agrarios de la rebelión de Hidalgo en la región de Guadalajara"en Katz, F. (comp.) *Rebelión, Revuelta y Revolución*, Tomo 1. México. Era, 1986.

Será la reformulación del pacto colonial –el contexto peninsular de 1808-1810, sumado a la aparición de un nuevo actor social entre 1806 y 1807, las "milicias urbanas"– lo que deberán tener en cuenta los alumnos/as para explicar los sucesos de la Revolución de Mayo de 1810. Será preciso identificar aquellos problemas que se plantean relacionados con la base social y política del nuevo poder. Tulio Halperin Donghi pone énfasis en las bases sociales del nuevo poder y el equilibrio social preexistente.

Es necesario que los alumnos identifiquen las características específicas de los acontecimientos propuestos como objeto de estudio y los contextos en los que aparecen. Para Mario Carretero estos son contextos muy complejos en los que hay que tener en cuenta múltiples factores y que es analizado de manera distinta de acuerdo con las perspectivas historiográficas que se asuma.

Frente a estas realidades, el docente puede plantear diferentes preguntas como guía para el análisis de la realidad: ¿hasta dónde se pueden generalizar las causas de las revoluciones de 1810? ¿Por qué se presentan diferencias entre los procesos vividos por los ex virreinatos: Nueva España y Río de la Plata? ¿Tenían los mismos objetivos? ¿Podemos hablar de los mismos actores sociales? ¿Por qué hay autores que hablan de Revolución de Independencia y otros de revoluciones de independencia? ¿Cuánto hay de "recreado" sobre estos movimientos a posteriori por historiadores y actores de distintas épocas y a partir de diferentes propósitos? ¿Estamos frente a rebeliones, revueltas o revoluciones? ¿Cuáles son las estructuras que permitieron estos movimientos?

En situación de enseñanza es de valor didáctico que el docente:

- planifique la etapa de investigación, producción y comunicación. Para ello será necesario proponer aquellas lecturas que permitan determinar el contexto, las coyunturas críticas, los actores sociales y sus perspectivas, las motivaciones de su accionar, los imaginarios, las ideologías presentes;
- explicite el contexto en el que se dan los movimientos que deberán ser analizados y provoque en sus alumnos preguntas que los movilicen a la búsqueda de respuestas;
- proponga a los alumnos el análisis de diferentes textos y la organización de la información obtenida para cotejarla con otros informes, lo que podrá dar cuenta de las posiciones historiográficas;
- establezca la periodización de los distintos niveles y categorías analizadas trabajando la multicausalidad como parte del tiempo histórico;
- proponga la elaboración de informes individuales y/o grupales que permitan a los alumnos comunicar los resultados obtenidos y dar cuenta de la posición que toma frente a los diferentes aspectos analizados;
- organice un espacio donde los alumnos puedan participar de discusiones y debates para intercambiar información y argumentar su posición frente a los procesos analizados.

## Unidad 2: cambios en la estructura política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX

Esta unidad seguirá el proceso a largo plazo que permita comprender las transformaciones estructurales de los pueblos de América, después de las guerras de independencia. Se propone que los docentes retomen hechos, acontecimientos, y características analizadas en la unidad anterior para lograr que los alumnos den cuenta de los cambios y continuidades del período, así como las regularidades y sus causas. Asimismo, se deberán implementar actividades que permitan analizar las coyunturas críticas e identificar los *presentes históricos* que marcan la dinámica de los actores y las diversidades regionales, sin perder de vista el proceso en su conjunto.

Al retomar el estudio de las guerras de independencia podrán analizar cómo éstas –que se dieron en un contexto de crisis y cambios económicos generalizados y con una fuerte presencia de Gran Bretaña– produjeron un intrincado escenario que desestabilizó a los nacientes gobiernos e hizo difícil la conformación de estados independientes.

Los alumnos podrán analizar críticamente las respuestas de los actores colectivos que permitieron la inserción en los grandes cambios que planteó la economía capitalista del siglo XIX, mediante la construcción de un nuevo orden político y social, que produjo variedad de resultados y de formas transicionales en la historia latinoamericana.

Esta unidad propone demostrar cómo las guerras civiles, produjeron crisis en los circuitos mercantiles coloniales que llevaron a una reestructuración del espacio regional, en un contexto de reorientación atlántica. Será el análisis de este contexto lo que explique la aparición en la escena política de nuevos actores colectivos, dirigentes, que buscaron la formación de un Estado centralizado, proceso que marcará los enfrentamientos del período.

Los aportes historiográficos recientes de la historia argentina dan cuenta de la existencia de formas estatales provinciales en concurrencia con el poder personal de los caudillos. Comprender la complejidad de este período, analizar tensiones de la primera mitad del siglo XIX y explicar cómo la ruptura del orden colonial produjo en el Río de la Plata una fragmentación política de la que emergieron estados provinciales de naturaleza confederal que, según Guerra, es una respuesta a la transición entre el viejo orden colonial y las nuevas formas representativas, permitirá a los alumnos la apropiación de conceptos como *Estado, soberanía, centralismo, confederación, federación, ciudadanía, caudillos*.

| **Objeto de estudio** |
|---|
| Las fragmentaciones políticas y la gravitación de las formas estatales provinciales en Hispanoamérica y el Río de la Plata |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud-Diferencia/Continuidad-Cambio/Conflicto-Acuerdo/Conflicto de valores y creencias/Interrelación-Comunicación/Identidad-Alteridad/Poder |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Diversidad económica y cultural, movilidad social, legitimación del poder, estructura social, sistemas de propiedad, capitalismo, cambios culturales, resistencias, División Social del Trabajo, tecnología, organización social, Estado, vida cotidiana, organización institucional, mentalidades. |

## Contenidos a enseñar

**1. Las consecuencias de las guerras de independencia: transformaciones de la estructura social y económica.**

Formación de los centros dinámicos de la revolución. Impacto de las guerras en la vida cotidiana y en la esfera productiva. Crisis en las economías regionales, creciente importancia de la presencia económica de Gran Bretaña y su impacto sobre la organización económica de las ex-colonias españolas.

**2. El Río de la Plata después de la Independencia.**

Transformación del perfil económico-social de la elite porteña. El gobierno de Buenos Aires y el plan económico del grupo rivadaviano. La expansión ganadera. Los campesinos, la formación de los núcleos burgueses regionales.

**3. Los conflictos políticos de la postindependencia.**

La inestabilidad en la organización de los nuevos Gobiernos. Guerras civiles. Estado soberano y mundo rural: el caudillismo, caciquismo. (1810-1852) Organización y financiamiento de los nuevos estados. Regionalismos, federalismo. El campesinado y los nuevos estados. La organización de los espacios productivos: estancias y saladeros. Los sectores sociales en la ciudad y el campo: trama de relaciones. La herencia cultural de la colonia y las nuevas ideas: tensiones en la elite dirigente.

**4. El proyecto de la Confederación Argentina en tiempos de Rosas.**

La transición hacia el "federalismo rosista". Relaciones con el sistema económico mundial. La política de la Confederación: participación de los sectores populares. Rosas y la elite intelectual: alianzas y exilio. La Generación del 37. Pactos, Ley de Aduanas. La Confederación Argentina como *problema* en la producción historiográfica argentina.

## Orientaciones didácticas

---

El fortalecimiento de la narratividad mediante la enseñanza de la Historia. Proyecto de investigación escolar: lectura y análisis de relatos de viajeros de la primera mitad del siglo XIX.

Este proyecto tiene como finalidad el análisis de los relatos de viajeros –capítulos o fragmentos de distintos autores– desde una perspectiva comparada, que permita a los estudiantes conocer el modelo literario de la época que se intenta analizar.

Cabe aclarar que para esta propuesta es recomendable la elaboración de acuerdos institucionales para la concreción de un proyecto común entre los docentes de Historia, Geografía y Prácticas del Lenguaje. Por ejemplo, la reconstrucción de los itinerarios, las formas de representación del espacio, los instrumentales técnicos de conocimiento, pueden ser situaciones de estudio e indagación bajo la orientación conjunta con el docente de Geografía. Asimismo, las representaciones sociales que los viajeros construyeron sobre el espacio rioplatense formarán parte de la propuesta desde el espacio de Historia.

Se trata de entender que estas representaciones que construyen los relatos de los viajeros europeos generan una imagen de América Latina que se hace popular en Europa y, a su vez, impacta en las representaciones de los intelectuales latinoamericanos.

**La enseñanza de la Historia a partir del relato de los viajeros**

El proceso de modernización de América Latina reconoce transformaciones estructurales en tres niveles: políticas, en la consolidación de los estados nacionales; económicas, al fijar el dominio del capitalismo sobre las relaciones sociales de producción, y culturales que, en el marco del proceso de secularización, fundan los imaginarios nacionales.

Inscriptos en esta última dimensión, los viajes y relatos de viaje europeos en Latinoamérica, realizados entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX constituyen uno de los episodios centrales en el diseño de los primeros discursos nacionales. Esos relatos fueron el verdadero laboratorio humano de fundación de identidades nacionales, los campos de lectura y la primera globalización, fenómenos que culminarán con un rotundo éxito en los albores del siglo XX.[13]

Parte importante del imaginario nacional de los nuevos países tienen sus fuentes en estos relatos. Al mismo tiempo, desarrolla la primera etapa de un discurso neocolonial (las ideas de oposición entre *civilización y barbarie* y *desierto y ciudad*, entre otros aspectos discursivos). El relato de viajeros constituye un modelo que mezcla descripción con experiencias personales, observación con empresa y aventuras. El punto de partida es un creciente fenómeno editorial británico. Desde el siglo XVIII, la demanda de información sobre Sudamérica crece. En Inglaterra, los editores comienzan a hacer buenos negocios con las traducciones de relatos de viajeros extranjeros.

Así, para Ricardo Cicerchia "casi todos los títulos del género y la mayoría de los autores pueden ser identificados con las formas literarias que adquiere el 'exotismo consciente' asociado al nuevo movimiento expansionista. No se trata de contar guerras coloniales sino de reproducir las aven-

[13] Cicerchia, Ricardo, *Viajeros. Ilustrados y románticos en la imaginación nacional.* Buenos Aires, Troquel, 2005, p.11.

turas recogidas de la propia experiencia, de inventariar raras y exquisitas curiosidades, de hacerlas familiares".[14]

Desde hace décadas, en la enseñanza de Historia en el nivel secundario la literatura y en particular los relatos de viajes de europeos sobre el Nuevo Mundo entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX han estado incluidos entre las diversas estrategias didácticas propuestas por los docentes y, más habitualmente, por las ofertas editoriales. Esto no debe llamar la atención, dado que fueron casi literalmente los instrumentos privilegiados para las rudimentarias aproximaciones socioeconómicas de varias generaciones de historiadores hasta la renovación historiográfica iniciada en la década del 80.

Esa primera aproximación didáctica dio como resultado un modelo de trabajo que construía una representación fidedigna de la realidad social latinoamericana que tenían los relatos de viajeros. Los estudiantes leían la fuente y solo debían extraer datos de la realidad ahí descriptos, sin que se presente ninguna duda acerca de ese proceso de construcción. Las preguntas que guiaban la búsqueda se orientaban en interpretar las descripciones sociales: peones, propietarios, costumbres colectivas, vestimentas, herramientas e instalaciones, viviendas, entre otros aspectos y costumbres.

No obstante, los trabajos de investigación histórica que se desarrollaron a partir de entonces cuestionaron las conclusiones que las diversas corrientes historiográficas (Nueva Escuela, Revisionismo) habían difundido sobre estas fuentes cualitativas, y aportaron al debate un nuevo conocimiento sobre el mundo social rioplatense de la 1° mitad del siglo XIX.

Hoy la lectura de los relatos de viajeros del siglo XIX permite una aproximación sobre esta fuente desde variadas perspectivas que se organizan en torno a la recepción de los lectores europeos y americanos –rioplatenses– de estos textos. La aparición de un conjunto de investigaciones en la década del 90 enfatizó algunos de estos aspectos sobre este sugerente corpus de los relatos de viajeros del siglo XIX. Tanto en *La invención de la Argentina, Historia de una idea*, de Nicolás Shumway (1991-1993), como en *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina 1820-1850*, de Adolfo Prieto (1996), la crítica literaria conformó una nueva visión sobre la constitución de una literatura que creó una imagen perdurable de la identidad nacional, o como explica Shumway, de los discursos orientadores. Los lazos evidentes entre las primeras narrativas nacionales y el canon constituido a partir del relato de viajeros forma parte de esta perspectiva analítica.

Mary Louise Pratt, en *Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación,* resalta el carácter cultural de la expansión comercial británica y europea, conformando el elemento central del moderno eurocentrismo. Uno de los conceptos que aparece en todo este trabajo es el de *zona de contacto* definido como el "espacio de los encuentros coloniales, el espacio en que pueblos geográfica e históricamente separados entran en contacto y establecen relaciones duraderas, relaciones que usualmente implican condiciones de coerción, radical desigualdad e insuperable conflicto".[15]

Una nueva perspectiva sobre los viajeros correspondería al ya citado trabajo de Cicerchia, construido a partir de la insatisfacción por ciertas perspectivas que enfatizan la crítica literaria del relato o resaltan exclusivamente los aspectos estrictamente ideológicos de la expansión capitalista. Por el contrario, dice Cicerchia. "me incliné por tratar de deconstruir y reconstruir el viaje ilustrado y romántico como una práctica social del proyecto cultural nacional europeo".

La construcción de una conciencia histórica y social se realiza en el campo amplio de la cultura. Esta Orientación también se propone por medio del estudio de los relatos de viajeros formar un espacio consagrado a fortalecer las competencias narrativas, explorar esa sensibilidad poniendo en contacto a los estudiantes con relatos, produciendo ellos mimos relatos, ficcionalizando, como una forma de recrear un contexto a la vez que se produce su apropiación. A decir de Bruner "es probable que la

[14] Ibídem, p.125.

[15] Mary Louise Pratt. *Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación.* Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1997, p. 26.

importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo".[16]

El instrumento de la narración requiere del docente una intensa tarea de preparación de las condiciones y recursos para que los estudiantes puedan leer, crear, analizar, entender el arte narrativo, percibir sus usos. Es decir que la propia imagen de la ciencia como una empresa humana y cultural podría mejorarse si se concibiera también como una historia de seres humanos que superan ideas recibidas".[17]

En resumen, las múltiples perspectivas de análisis nos permiten trabajar estas fuentes desde:

1. La expansión europea y la constitución de la *otredad* desde el centro. Las lecturas pueden organizarse a partir de los conceptos y las categorías que se construyen sobre civilización y medio ambiente.
2. La expansión comercial británica. Las descripciones de la naturaleza y sociedad americanas como insumos de la empresa colonial.
3. La formación de los primeros "relatos nacionales": la pampa, el gaucho, la vida urbana, las costumbres. La lectura puede organizarse a partir de entender que la perspectiva del viajero es una construcción específica de la realidad rioplatense. La confrontación de estas producciones puede acompañarse con el análisis de la iconografía. El trabajo a partir del material que aporta una visita a un Museo de Arte, el trabajo sobre pinacotecas, entre otros, podrá explorarse desde la idea de construcción de un relato nacional.

## Unidad 3: transformaciones en el capitalismo, imperialismo y colonialismo

El período iniciado por la Revolución Francesa y la Revolución Industrial en Inglaterra produjo, en la primera mitad del siglo XIX, transformaciones en el mundo europeo. Se dieron los primeros cuestionamientos a los sistemas políticos y se extendió la industrialización y el capitalismo. Se iniciaba, así, un proceso en el que muy pocos aspectos de la estructura social de ese momento quedaron inalterables.

A mediados del siglo XIX, mas precisamente entre los años 1848 y 1875, el crecimiento poblacional, el desarrollo urbano, la vida de las familias, los transportes, las actividades económicas, las ideas, las ciencias, la cultura mostraban cambios sustanciales. El historiador inglés Eric Hobsbawm denomina a este período como "la era del capital". Se puede identificar con el surgimiento de la clase obrera y con la consolidación de la clase burguesa, que buscaba legitimar su poder en el contexto de las ideas políticas de nacionalismo, liberalismo, socialismo, anarquismo, influenciados por el romanticismo y "la fabricación de naciones".[18] Se iba conformando un mundo en el que los nuevos actores –obreros, burgueses y hasta el mismo Estado– buscaban dar respuestas a las problemáticas que se planteaban en la lucha por los espacios y el poder.

El análisis de esta realidad compleja permite comprender el proceso del capitalismo en el período de la segunda etapa de la Revolución Industrial, la división internacional del trabajo y la expansión colonialista.

---

Esta unidad plantea, desde cada uno de los niveles y categorías de análisis propuestas, reconocer los cambios y las continuidades y, a su vez, por medio de las relaciones y las explicacionesmulticausales, dar cuenta de cómo el imperialismo y los nacionalismos pusieron en crisis, a fines del siglo XIX, el mundo burgués.

[16] Bruner, Jerome, *La Educación, puerta de la cultura*. Buenos Aires, Visor. 2000.
[17] Ibídem, p.p. 59-60.
[18] Hobsbawm, E., *La era del capital (1848-1875)*. Barcelona, Labor, 1989, p. 82.

| Objeto de estudio |
|---|
| La consolidación y expansión de la sociedad capitalista y la formación de los Imperios Coloniales |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud-Diferencia/Continuidad-Cambio/Conflicto Acuerdo/Conflicto de valores y creencias/Interrelación-Comunicación/Identidad-Alteridad/Poder |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Conflicto, diversidad económica y cultural, interacción, asimilación, aculturación. Imperialismo, neocolonialismo, nación captación, movilidad social, legitimación del poder, estructura social, latifundismo, valores, cambios culturales, resistencias, división social del trabajo, tecnología, circuitos de producción circulación e intercambio, organización social, clases sociales. |

## Contenidos a enseñar

**1. Fases de la Segunda Revolución Industrial.**

Cambios en la ciencia, nuevos conocimientos y transformaciones ideológicas en el modo de pensar el mundo. Los cambios tecnológicos. Transformaciones en la industria. Nuevos tipos de producción. Desarrollo de las comunicaciones. Organización del capitalismo industrial. La unión entre industrias y bancos. El nuevo pacto colonial. Reparto del mundo y situación colonial.

**2. Tensiones en la consolidación de la burguesía y los cambios sociales.**

Revolución de 1848 y la Comuna en Francia. Formación de la clase obrera como sujeto económico y político. Organizaciones y luchas obreras. Los problemas de vivir en la sociedad industrial. Consolidación de la gran burguesía como clase dominante. Vida cotidiana y expresiones sociales en el mundo burgués. La vida en los espacios urbanos. El pensamiento urbanista.

## Orientaciones didácticas

*Trabajo de investigación*: ¿Un mundo sólido y un progreso sin fin? Transformaciones en Europa en la Era del Imperialismo.

Aquí se presentan algunas líneas como contribución a la elaboración de una propuesta didáctica en la que se pongan en juego estrategias de investigación en Historia, posibilitando a los estudiantes el trabajo con fuentes. Se apunta a observar, por medio del análisis de una diversidad de ellas (textos de Historia, Filosofía Política, Economía, Sociología, artículos de opinión en periódicos, discursos de personalidades de la política, ámbito empresarial, manifiestos de movimientos artísticos, entre otros), las realidades sociohistóricas del espacio europeo en el último cuarto del siglo XIX.

Hacia 1875, las estructuras sociales de los tres países mas importantes de Europa occidental habían comenzado un considerable cambio en relación con la primera mitad del siglo XIX. En aquellos tiempos, la idea acerca de que el progreso no tenía límites era dominante ya que el desarrollo industrial y la ciencia parecían asegurar un futuro seguro. No obstante, en los países centrales, sobre todo en Francia y Alemania, se fueron constituyendo, hasta desempeñar un importante papel en el sistema político, organizaciones de la clase obrera de naturaleza virtualmente revolucionaria. En Francia, los trabajadores alzados en armas se transformaron en protagonistas de su propio intento de liberación; la Comuna socialista (1871) significó la toma del control político de París por un breve tiempo. En este contexto, la reacción de la burguesía derrotó a este movimiento por medio de una terrible masacre; no obstante, el influjo de estos movimientos habría de significar un temblor en las seguridades aparentes del mundo occidental. Un diario socialista de la época afirma que "Ya es tarde para

nuestros enemigos. El pueblo ha experimentado la diferencia; ha vislumbrado un nuevo porvenir".[19] Se expresaba indudablemente que en la forja del capitalismo en la segunda mitad del siglo XIX se habían constituido profundas desigualdades y conflictos sociales entre los hombres y que una nueva conciencia aparecía en el escenario de los conflictos sociales.

La emergencia de los movimientos profundos, la incontrastable demostración de que el progreso no alcanzaba a toda la sociedad y que el proceso de acumulación no resolvía los problemas de fondo, trajo aparejada una crisis de las certezas que acompañaban hasta allí el desarrollo de Europa occidental, que impactó en diversos campos del conocimiento, del arte y de la política. En palabras del historiador inglés Eric Hobsbawm, "la vida cultural e intelectual del período muestran una curiosa conciencia [...] de la muerte inminente de un mundo y la necesidad de otro nuevo".[20] En el arte, por ejemplo, obras de los principales pintores de la época anticipan la "crisis de certezas" que deparaba el porvenir, poniendo en primer plano de sus representaciones su propia subjetividad en la captación "del mundo".

Ahora bien, ¿cómo se garantizaba el orden que se presentaba como una imperiosa demanda de la burguesía? Así, al amparo de movimientos políticos reforzados por la ideología nacionalista se va estructurando una maquinaria teórica y fáctica de control e imposición de poder sobre la sociedad. En este sentido, se vuelve fundamental "el control de los habitantes en un espacio en el que cada cual ocupa el puesto que le es asignado, en el que cada cual queda inscripto en una red de poderes que lo atenazan y le asignan definitivamente un sitio. El obrero en el taller, el capataz en los pasillos o en la plataforma, el ingeniero ante los mandos de las máquinas, el director en la torre de control".[21]

**¿Por qué un trabajo de investigación en Historia?**

Los alumnos de la ES deben poder utilizar el pensamiento formal. Esta habilidad se relaciona con las ciencias experimentales pero aplicadas a la historia o a las ciencias sociales incorpora, además, el razonamiento flexible y la comprensión. Para Historia deben poder desarrollar:

- la capacidad de formular y comprobar hipótesis;
- la capacidad de aplicar estrategias complejas tanto de tipo deductivo como inductivo; una de las más conocidas es el control de variables;
- la capacidad de entender la interacción entre dos o más sistemas". (Carretero, 1995: 26)

La enseñanza de la Historia necesita de otra habilidad, la inferencial que puede adquirirse, no obstante su complejidad, en la medida que los alumnos hayan realizado procesos conceptuales. En este sentido, si la explicación histórica necesita incluir los motivos o las intenciones de los actores sociales, también debe tener en cuenta que los alumnos precisan reconocer que la narración de los hechos puede ser contada de manera diferente, según la mirada de quien los cuenta. Será mediante la investigación que podrán no sólo conocer, sino también comprender los procesos, los hechos y los acontecimientos, así como explicar y fundamentar la acción de los distintos actores involucrados en los temas analizados.

La presente orientación sostiene una perspectiva narrativa, construcción que el estudiante podrá realizar mediante una secuencia didáctica, a partir de tres ejes de análisis:

- la estructura económica;
- las relaciones de las organizaciones de la sociedad civil entre sí y con el Estado;
- las transformaciones en la cultura.

Tal como se concibe la relación sujeto-conocimiento es importante que el docente cumpla un rol facilitador en la construcción del marco teórico respecto al objeto que se estudia. Esto implica ubicar a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación social determinada o explicar el contexto, en

[19] *I giornale della Comune* citado en Bianco Augusto. *Pequeña historia del trabajo*. Buenos Aires, Contrapunto, 1988.
[20] Hobsbawm, Eric, *La Era del Imperio, (1875-1914)*. Buenos Aires, Grijalbo, 1998.
[21] Meirieu, Philippe. *Frankestein educador*. Barcelona, Alertes, 1998.

una fuerte tarea de reconstrucción histórica. Esta es una de las claves para, posteriormente, comenzar la tarea de recortar una problemática significativa y encontrar los contornos que la delimitan.

Es por esto que en el Diseño Curricular de 2º año se señala que "las fuentes históricas no hablan por sí solas, alcanzan significación a partir de las preguntas que se le hagan, es importante que esas preguntas consideren que toda fuente tiene un contexto, un *origen*, una *motivación* y una *situación* para su producción y elaboración, estos deben ser desentrañados en el proceso de estudio".[22]

Al secuenciar esta experiencia de estudio, el docente tomará en cuenta distintas instancias de participación investigativa, producción y comunicación. Los alumnos divididos en pequeños grupos o en forma individual (según lo requiera el caso) deben:

- leer e interpretar textos de la materia para que tengan la posibilidad de reconstruir las características del contexto histórico estudiado;
- tomar notas a partir del manejo de fuentes mediante las cuales puedan reconocer las perspectivas de los actores sociales involucrados, sus puntos de vista y los contextos ideológicos que motivaban sus acciones;
- analizar e interpretar esos documentos y plantearse interrogantes. Cabe aclarar que aquí el aporte del docente es fundamental, en tanto esta acción no surge espontáneamente; la intencionalidad didáctica del docente crea las condiciones para que lo ya conocido sea interrogado desde nuevas perspectivas;
- distinguir los tipos textuales, los propósitos, las finalidades del texto y la posición del autor en el contexto investigado;
- participar en instancias de intercambio de información. Aquí el docente orienta a los estudiantes para construir criterios de selección y jerarquización de la información, propiciando que circule en el grupo de trabajo y esté disponible en el momento que sea necesaria.

**El plan de trabajo como organización didáctica para la investigación en Historia**

*Configuración del marco referencial*: esta instancia requiere seleccionar los artículos periodísticos, las fuentes documentales, las referencias de producción históricas, entre otros materiales bibliográficos. El docente debe tener en cuenta que los textos elegidos tengan referencias sobre lo que los alumnos ya saben sobre el tema.

Además, es muy importante contemplar que la actividad de lectura es un proceso complejo, por lo tanto la selección de los textos debe ser cuidadosa: se debe realizar una primera lectura, seleccionar algunos puntos clave, para luego intercambiar sobre lo leído. En esta etapa, se requiere la conformación de plenarios breves en los que el docente oriente a los grupos de trabajo en la composición del contexto histórico y en la intervención crítica sobre el mismo.

*Delimitación de la situación social como objeto de estudio*: se propone el pasaje de la descripción de la situación social al enunciado problematizador, es decir, a la elaboración de las primeras hipótesis. Para ello se sugiere recurrir a nuevas lecturas, revisando las notas que se tomaron previamente y los resúmenes, siguiendo la metodología planteada en la primera instancia. La actividad concluye con la elaboración de acuerdos entre los estudiantes que permitan definir la situación social emergente, con las variables más relevantes del contexto histórico puesto en estudio.

*Itinerario de estudio sobre la problemática*: aquí se coteja la información relevante y se reconocen las posiciones diferenciadas de los sujetos históricos, sus intereses, los puntos de conflicto y los emergentes sociales. Se propone una aproximación a los conflictos desde las distintas perspectivas históricas. Para esto debe generarse un intercambio entre los estudiantes, organizados en pequeños grupos, durante el proceso de construcción narrativa.

[22] Diseño Curricular de Segundo año para la Educación Secundaria. La Plata, DGCyE, 2007.

*Redacción de los Informes*: elaborar un informe como resultado de las posturas emergentes; tener en cuenta los fundamentos de esa construcción, los aspectos argumentativos y las proposiciones y/o recomendaciones.

## Unidad 4: organización de la Argentina moderna. historia de contrastes

El desarrollo capitalista de la Argentina, a partir de su inserción en la economía mundial, llevó a transformaciones económicas y sociales que, junto con el proceso de formación del Estado nacional, presentó una relación compleja.

Este proceso histórico, recortado como el eje que organiza esta unidad, conlleva una doble finalidad: por un lado, permite a los estudiantes poner en juego el conjunto de categorías históricas que organizan las unidades anteriores, y, por el otro, deja planteado el escenario histórico del siglo XX, un contexto en el cual se inscriben las condiciones que hicieron posible la instalación de un modelo de acumulación económica, estructuración de la sociedad y organización del poder que incidió en las tensiones históricas de gran parte de este siglo.

El estudio de las relaciones de las sociedades industrializadas con las sociedades latinoamericanas, ponen en el escenario de la Historia variedades de protagonistas, formas de intervención de los grupos dominantes, los sectores subalternos y, además, la construcción de otras identidades, además de las nacionales.

Los procesos políticos que llevan a la consolidación del orden conservador, nos muestran que, si bien había una prescripción constitucional, habrá grupos de actores que no son pasivos, como difunde exitosamente la elite política e intelectual que lleva adelante la construcción de este orden político. Las formas de participación política de los sectores subalternos permiten observar una multiplicidad de racionalidades, en donde cada sector social tiene su propia lógica en las relaciones de poder.

La consolidación del orden conservador señala la formación de nuevos partidos o facciones, articulando redes sociales y políticas en torno al control de los recursos materiales y simbólicos y de las nuevas instituciones estatales.

La inserción de América Latina al mercado mundial presenta matices y singularidades que no solo están señaladas por los diversos productos exportables, sino también por los diferentes obstáculos y limitaciones en la formación de los mercados de tierras, trabajo y capital.

El resultado es una diversidad social que abarca desde condiciones de trabajo que refuerzan las condiciones de explotación tanto por vía extra-económica, como las puramente dominadas por el nexo salarial. Campesinos, colonos y asalariados producen distintas respuestas a la consolidación de la economía capitalista en América Latina.

Los docentes orientarán su intervención en esta unidad teniendo como propósito de su enseñanza que los estudiantes distingan las relaciones de acercamiento o alejamiento entre los actores locales y externos y los grupos de intereses regionales. Estas relaciones conforman la trama de lo que se considera, desde algunos enfoques, el "orden neocolonial", que puede analizarse desde diversas dimensiones de lo social. Se espera que los estudiantes puedan evaluar los diferentes procesos históricos, las características de los conflictos, los comportamientos de los sujetos colectivos o individuales, sus discursos, sus posiciones ideológicas, sus intereses, decisiones y acciones. En síntesis, que puedan poner en juego conocimientos de mayor complejidad que les permitan desarrollar habilidades tales como analizar, vincular, comprender, confrontar, entre otros procesos.

| Objeto de estudio |
| --- |
| La organización de los Estados Nacionales y el proceso hacia la inserción plena en la economía mundial. |
| **Conceptos transdisciplinares** |
| Similitud-Diferencia/Continuidad-Cambio/Conflicto Acuerdo/Conflicto de valores y creencias/Interrelación-Comunicación/Identidad-Alteridad/Poder |
| **Conceptos básicos disciplinares** |
| Conflicto, diversidad económica y cultural, interacción, asimilación, aculturación, Nación, captación, legitimación del poder, estructura social, organización social, clases sociales. Movimientos de población, latifundismo, oligarquía, ciudadanía, valores, cambios culturales, resistencias, división social del trabajo, organización social del espacio, tecnología, circuitos de producción, circulación e intercambio. |

## Contenidos a enseñar

**1. Organización del Estado moderno.**

Las variables de formación del Estado moderno: instituciones que lo conforman. Guerras civiles, guerras internacionales en América Latina: Guerra de la triple Alianza, Guerra del Pacífico. Argentina: Constitución y período de transición hasta 1860. La situación social en la frontera. Integración del territorio.

**2. La transición al capitalismo en América Latina**.

Los procesos de constitución del mercado de mano de obra y de tierras. La abolición de la esclavitud, las enajenaciones de las propiedades eclesiásticas, comunales y ejidales, la colonización de las áreas vacías.

**3. El crecimiento de la economía agroexportadora Argentina**.

Redes ferroviarias y puertos. Ciclos del lanar, del cereal y las carnes. Organización del espacio productivo: impacto de la población de inmigrantes. Marcas culturales en la organización productiva de los espacios: estancias y chacras. Estaciones, pueblos y ciudades: variantes en la socialización del espacio pampeano. Inmigración y producción agropecuaria: terratenientes, chacareros, peones y jornaleros. Cuestiones urbanas: transformaciones del espacio urbano a partir de los cambios sociales y económicos.

**4. Consolidación del poder económico de los sectores dominantes terratenientes**.

El control del poder por parte de las elites oligárquicas: elecciones y participación política. Crisis del régimen conservador: la revolución del 90, los sectores reformistas. El Centenario.

## Orientaciones didácticas

Estudios sobre la conformación del patrimonio histórico en la provincia de Buenos Aires: los anclajes culturales urbanos y rurales en la configuración del espacio productivo bonaerense.

El Marco General para la Educación Secundaria propone una precisa orientación en relación con lo que se espera entre la Escuela y el mundo del trabajo, al señalar que la función de la escuela debe contribuir a “dar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica

incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos conocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve".[23] Analizar el mundo del trabajo y las huellas que ha dejado en el presente, es decir, promover un recorrido del patrimonio histórico, se presenta como una posibilidad, entre otras, de conocer la Historia de los cambios que estructuraron la Argentina moderna. Como propósito central de esta Orientación se pretende conocer e interpretar el patrimonio histórico como resultado de una construcción social amplia, que considera la participación de todos los hombres, así como también de todas sus obras. "Nuestro país, [...] tiene una historia rebosante de hechos que muestran la lucha constante que ha mantenido su gente a lo largo de muchas generaciones, con la intención de modificar un medio que era necesario transformar si se pretendía hacerlo apto para obtener de él los medios necesarios para la subsistencia". [24] Precisamente esa construcción es la que se pone de relieve como sustento de esta Orientación. Generalmente nos encontramos con que la mayor visibilidad del patrimonio está relacionada con la excelencia de determinadas construcciones o aquellas que han sido preservadas atendiendo a su funcionalidad social. La perspectiva que se retoma aquí es la recuperación de aquellos anclajes culturales de menor visibilidad pero que, como contrapartida, contienen una información densa para comprender los procesos sociales estudiados en esta Unidad.

Los itinerarios de estudio a organizar pueden estar relacionados con la historia urbana o con la historia rural. Se trata de que los alumnos adquieran el utillaje y las claves fundamentales para poder "leer" los elementos tangibles e intangibles, y entender en futuras situaciones de su vida social o de sus desplazamientos los diferentes modelos de evolución urbanística y de organización social del espacio rural como resultado de procesos históricos específicos.

El docente tendrá en cuenta la necesidad de hacer relevamientos previos, consultar información local, relacionarse con instituciones, hacerse de marcos referenciales teóricos y normativos para tratar de utilizar adecuadamente los recursos que el patrimonio histórico del entorno le ofrece, de modo tal de relacionar a los estudiantes con el mismo, haciendo visible la presencia de la Historia en el entorno contemporáneo.

Por otra parte, la recuperación y el estudio del Patrimonio histórico-social vienen a sentar las bases para que los jóvenes estudiantes adquieran una conciencia fuerte acerca de su valor y de su necesidad de preservación. La Educación Secundaria es clave en la construcción de esa conciencia histórica, conciencia que por otra parte va en la dirección de contribuir a resolver la problemática del abandono y la pérdida del patrimonio, tal como se pueden registrar en distintas situaciones de la vida social. Un ejemplo ilustrativo para resaltar el valor de la propuesta es "la demolición de los primeros grandes silos argentinos en Puerto Madero, provocó enérgicas críticas entre reconocidos arquitectos, que hablan de una tragedia para el patrimonio histórico y cultural del país. La construcción aparece como modelo en varios textos fundamentales sobre la arquitectura universal. Y los especialistas no salen de la sorpresa por el final que tuvo. Los silos habían sido construidos en 1903 por la firma Bunge y Born y representaban uno de los principales símbolos materiales en pie, de una época de opulencia económica que llevó al país a ser conocido como el granero del mundo".[25]

Una posible intervención docente a partir de reconocer esta problemática podría diseñarse estableciendo las relaciones de este objeto patrimonial perdido con el modelo agroexportador.

Desde esta perspectiva es posible pensar en una secuencia que vincule los puntos de anclaje del modelo en su materialidad expresa tomando los centros productivos, las redes de transporte y la infraestructura de depósitos y/o elaboración que hicieron posibles el funcionamiento del modelo de agro exportación. Por caso, podríamos citar que la misma problemática estaría dada por el deterioro y la paulatina desaparición de la infraestructura de los grandes frigoríficos, o el deterioro del patrimonio

[23] Ver Marco General para la Educación Secundaria. La Plata, DGCyE, 2008.

[24] Moreno, Carlos, *Patrimonio de la producción rural.* ICOMOS y Municipalidad de Cañuelas, 1998.

[25] Fuente: Diario *Clarín.*

ambiental y urbano de una ciudad como Berisso, en la provincia de Buenos Aires, espacios históricos en los que se pueden "leer" claramente los procesos económicos y sociales propios de la inserción de la Argentina en el sistema capitalista como país productor de bienes primarios, más precisamente carnes y cereales.

La provincia de Buenos Aires se presenta como un escenario propicio para encarar estudios de estas características con estudiantes de 3º año de Educación Secundaria; cada distrito, localidad o ciudad contiene un sinnúmero de oportunidades para estudiar e investigar como itinerario posible para poner en valor los bienes patrimoniales en el sentido aquí considerado.[26]

A su vez, el mundo rural es una espacio riquísimo de posibilidades; la organización de los espacios productivos, tanto la gran estancia como la chacra, representa huellas materiales de una historia viva tanto en sus marcas visibles como en la invisibilidad de una diversidad cultural que permanece viva en la memoria social, los vínculos sociales, la comunicación y la división actual del trabajo en la campaña.

Para el abordaje de la Historia a partir de estudios sobre el patrimonio histórico se proponen algunas consideraciones didácticas para acompañar al docente en el recorte temático y en la elaboración del objeto de enseñanza.

En primer lugar, se deben tener en cuenta los propósitos docentes y la finalidad de la enseñanza de la Historia. En el encuadre conceptual de la Orientación quedan señalados contenidos y problemáticas inherentes al tratamiento del tema. Es fundamental conocerlo, interiorizarse plenamente de las posibilidades de estudio que ofrece, despejar las variables que componen el contexto histórico que se pone en estudio a través de la selección de un enclave cultural histórico. Debe quedar bien claro que no se trata de recortar un escenario patrimonial aislado del contexto que le da origen y valor, *el estudio del patrimonio es la puerta de entrada al estudio de la Historia de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que formaron la Argentina Moderna, se trata de un estudio en contexto con todas las implicancias del análisis de la multiplicidad de relaciones que se inscriben en cualquiera de los objetos patrimoniales a seleccionar*, tanto sea de las marcas de organización espacial y productiva de una chacra en la pampa húmeda, el trazado urbano de los pueblos de "la pampa gringa", las redes de transporte que estructuraron el tráfico comercial y el intercambio, como los centros de articulación con el mercado exterior (puertos e infraestructura productiva ) que se constituyeron en los macro organizadores de la vida social en Argentina durante el período estudiado.

Pensado desde una perspectiva problematizadora se promueve en los estudiantes la capacidad de: analizar situaciones; considerarlas en sus aspectos globales; buscar nueva información y opiniones; identificar medios y fines para la resolución del problema; discernir qué actores participan en la situación problemática y caracterizarlos; seleccionar estrategias de resolución y planificar el trabajo; adquirir capacidad para elaborar informes, proyectos y propuestas; ajustarse a reglas; tomar decisiones; proyectar las consecuencias de las acciones; apreciar los valores que están en juego en la situación y autoevaluarse.

No se trata de estudios dirigidos a la asimilación y reproducción de información.

El sujeto procesará y organizará la información y la usará para comprender y resolver en el marco de una estrategia de estudio que lo lleve a recuperar, ponderar, valorar, seleccionar, proponer, debatir y fundamentar alrededor de contenidos, información teórica, objetos culturales que están integrados en el entramado del estudio patrimonial seleccionado como objeto de estudio.

En el documento Estudio de Casos del Ministerio de Educación de la Nación[27] es posible encontrar orientaciones que se complementan con la tarea que se propone. Algunas preguntas allí presentes constituyen una cantera de metáforas posibles para que el docente pueda encuadrar su propuesta y

[26] Hourcade, Eduardo, "La pampa gringa, invención de una sociabilidad europea en el desierto" en *Historia de la vida Privada en la Argentina*, tomo II. Buenos Aires, Taurus, 1999.

[27] Estudio de Casos. Ministerio de Educación de la Nación.

crear el campo de interés y tensión necesaria para la participación de sus estudiantes y desarrollar el itinerario de estudios de la propuesta.

¿Cuál es el tema vinculado a la problemática patrimonial que servirá de eje para configurar la propuesta de estudio?

¿Se tratará un único tema o se dividirá en subtemas o subproblemas?

¿Qué plazo hay para la delimitación de los alcances del tema, los acuerdos metodológicos para su estudio, la construcción del marco referencial, el desarrollo de las metodologías acordadas?

¿Cuáles serán las fuentes de información que permitirán definir claramente el tema?

¿Son de fácil acceso?

¿Dónde se puede obtener documentación acerca del tema?

¿Se diseñará un recorte que presente todo el material informativo y las consignas de trabajo desde un principio, o se optará por un desarrollo gradual con introducción periódica de información y nuevas consignas de trabajo a medida que transcurre el trabajo con el problema?

¿Qué tipo de presentación se dará a la información? ¿Será información escrita? ¿Incluirá imágenes? Si así fuere, ¿qué tipo de imágenes?

¿Se tienen en cuenta salidas de campo, visitas guiadas?

¿Con qué medios se puede contar para recabar y presentar la información y ponerla al alcance de todos lo participantes?

¿Es necesario contar con elementos tecnológicos para recuperar soportes informativos (filmadoras, grabadores, cámaras fotográficas, entre otros recursos)?

¿Se esperan momentos de trabajo individual? ¿Se piensan situaciones de trabajo en equipos?

¿Quién se encargará de reunir la documentación y la información necesarias?

Es muy importante que el docente tenga siempre presente que el Diseño Curricular se organiza a partir de dos macro expectativas: la construcción del pensamiento histórico por medio de la conceptualización de la temporalidad y el reconocimiento de la trama de los contextos sociales a través de la recuperación de la diversidad de sujetos sociales que hacen la Historia. Bajo estas dos grandes premisas debe "propiciar el trabajo con la mayor variedad de fuentes documentales, tomando las mismas como objeto de estudio en una situación didáctica".[28]

Se sugieren algunos ejes de contenidos a tener en cuenta para la confección del *fontanario*.

- Organización del Estado moderno. Las variables de formación del Estado moderno: instituciones que lo conforman.
- Actores en conflictos. Protesta urbana y rural.
- Desarrollo capitalista y orden estatal. La consolidación de los Estados Nacionales.
- La situación social en la frontera: las acciones de guerra contra los indios, la población de la campaña, contactos, intercambios. Integración del territorio.
- Organización del movimiento económico centrípeto: redes ferroviarias y puertos.
- Ciclos del lanar, del cereal y las carnes. Organización del espacio productivo: impacto de la población de inmigrantes. Marcas culturales en la organización productiva de los espacios: estancias y chacras.
- Estaciones, pueblos y ciudades: variantes en la socialización del espacio pampeano.
- Sujetos sociales involucrados en las variantes de la organización productiva: tensiones, conflictos.

[28] Diseño Curricular de Historia de Segundo año para la Provincia de Buenos Aires. La Plata, DGCyE, 2007.

- Cuestiones urbanas: transformaciones del espacio urbano a partir de los cambios sociales y económicos.
- Consolidación del poder económico de los terratenientes.
- Objetos tecnológicos de la época relacionados con la producción, la elaboración, el transporte y las comunicaciones.

La enumeración no pretende agotar todos los planos de información posibles para tener en cuenta y recuperar mediante la utilización de fuentes documentales.

El docente contemplara diferentes posibilidades para las selecciones previas y promoverá momentos de consenso con los estudiantes acerca de nuevas fuentes o de utilización de las que él propusiera. En todos los casos, la selección estará acompañada de una fuerte tarea de reconstrucción histórica, colocando a sus estudiantes en condiciones de comprender una situación determinada o explicar el contexto.

Se recupera un enunciado relevante respecto a las consideraciones teóricas y técnicas sobre el tratamiento de las fuentes: "Las fuentes no hablan por si solas, alcanzan significación a partir de las preguntas que se le hagan, es importante que esas preguntas consideren que toda fuente tiene un contexto, un *origen*, una *motivación* y una *situación* para su producción y elaboración, estos deben ser desentrañados en el proceso de estudio".[29]

Respecto a la temática de los estudios históricos que ponen en valor el patrimonio se conoce una prolífica producción de estudios e investigaciones. Existe un conjunto de información disponible de alcance nacional como local, tanto de Universidades Nacionales como de Centros de Estudio del Patrimonio, así como también diversos sitios de Internet. Se sugiere tener en cuenta el campo normativo; en este sentido, en los municipios de las provincias, en las gobernaciones y en otros organismos del Estado se pueden encontrar variedad de documentos que fundamentan y legislan el tratamiento del Patrimonio Histórico.

Este conjunto de materiales invita a la elaboración de diseños de indagación, toma de notas, confección de resúmenes, elaboración de fichas técnicas, entre otras posibilidades.

Finalmente, se resaltan los itinerarios posibles que en pequeños grupos o en forma individual (según lo requiera el caso) los estudiantes podrán realizar:

- lecturas e interpretaciones de textos;
- organización de salidas de campo;
- elaboración de registros de Información;
- Toma de notas a partir del manejo de fuentes;
- "descripciones densas" de objetos tecnológicos;
- relevamiento de Información a través del fotografiado, registros gráficos, entre otros;
- lecturas interpretativas de textos icónicos;
- participación en instancias de intercambio de información;
- elaboración de textos e informes individuales y/o grupales;
- participación en plenarios de debate a nivel áulico;
- exposiciones de producciones grupales y/o individuales comunicando los resultados del proceso de aprendizaje que incluyan situaciones argumentativas respecto a la temática en estudio.

La producción final que se espera al término del trabajo propuesto en esta orientación es un Informe propositivo destinado al Poder Legislativo en el nivel de Gobierno municipal y a otras instituciones locales respecto a la recuperación y puesta en valor del Patrimonio sociohistórico sobre el que se haya realizado el estudio.

[29] Ibídem.

# Orientaciones para la evaluación

La Historia, al igual que otras Ciencias Sociales, es una disciplina que admite diversos enfoques. Ante tal situación, la evaluación en la enseñanza de la disciplina se torna en una cuestión compleja que debe resolverse transparentando las perspectivas que se entrecruzan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de sus contenidos.

En el marco de la propuesta de enseñanza del presente Diseño consideramos que "la evaluación debe ser concebida como un proceso de descripción e interpretación"[30] que articule los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de constituirse en una permanente actividad de comunicación[31]e intercambio, a través de los cuales profesores y estudiantes comparten públicamente sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Proponemos un proceso de evaluación complejo que recupere información sobre todos los procesos involucrados en prácticas de enseñanza y aprendizaje en Historia, un proceso abierto y democrático que respete e incluya todos los itinerarios que recorren los estudiantes al involucrarse con un objeto de estudio.

La evaluación tradicional se propone, en el mejor de los casos, como un conjunto de instrumentos de "medida" de los aprendizajes alcanzados con una fuerte derivación a considerar que *evaluar es poner notas*.

Existe multiplicidad de variables que se ponen en juego al momento de planificar y poner en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomar en cuenta los diversos indicadores de la complejidad provee un conjunto de información indispensable tanto para reafirmar el recorrido elaborado como para introducir modificaciones y/o elementos complementarios que favorezcan el cumplimiento de los objetivos planificados y revisados. Evaluar adquiere un amplio significado; sin embargo, tenemos que precisar y explicitar la consistencia de la tarea de evaluación, de ese modo podremos "orientar nuestras acciones y las de nuestros alumnos y determinar los logros de la enseñanza".[32]

Orientar y estimar logros son dos acciones que definen una tarea que se apoya en las variantes de enseñanza establecidas en el Diseño Curricular.

Debemos tener en cuenta que en los procesos de evaluación entran en juego las distintas perspectivas que se entrelazan en los procesos de enseñanza y aprendizaje: perspectivas del docente, del estudiante y la perspectiva conjunta desarrollada en la relación de estudio,[33] entendiendo este último como una acción especifica de vinculación con el conocimiento.

En este sentido, la evaluación juega un papel esencial al posibilitar la toma de registros múltiples de esta relación, al menos en ella se dan dos momentos:

- el momento de la descripción;
- el momento de la interpretación.

Por medio de las diversas acciones a desarrollar el docente podrá:

- desentrañar las formas en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas y considerar sus errores como indicadores de problemas a descifrar, es decir, comprender las razones por las cuales éstos son o no alcanzados y entender qué representa esta situación en términos didácticos;

30 Hamra, Diana, *Documento sobre evaluación en las disciplinas de las Ciencias Sociales*. La Plata, DGCyE.

31 Quinquer, Dolores, "La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales" en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Capítulo VI. Barcelona, ICE- Horsori, 1997.

32 Silvia Finocchio (coord.), *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Troquel, 1993.

33 Hamra, Diana, op. cit.

- determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas"[34] y, en consecuencia, realizar los ajustes necesarios.
- autoevaluar sus intervenciones pedagógicas.

A su vez los estudiantes tendrán posibilidades de:

- reflexionar sobre sus aprendizajes, los problemas que se le presentan para adquirirlos, teniendo en cuenta las particularidades del aprendizaje en Historia (la explicación histórica, la "empatía" con los contextos del pasado, el acercamiento a la comprensión de la tarea del historiador);
- posibilitar su autoevaluación, facilitando el cotejo con los procesos de sus pares, los intercambios, el establecimiento de indicadores de avances acordes al estudio de la disciplina.

Mientras que la exploración de los procesos vinculantes entre ambos les dará oportunidades de:

- apreciar y comprender mejor el proceso de construcción de los aprendizajes;
- dialogar acerca de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza, tratando de desentrañar los motivos y aportando a la formulación de soluciones a los mismos;
- acordar alternativas de superación de aquellos obstáculos que inciden en el aprendizaje de la Historia (tipo de consignas, enunciados, complejidad de los materiales, adecuación de los mismos a las características de los estudiantes, que entre otros, suelen actuar como obstaculizadores). Es muy importante que el docente tenga en cuenta instancias de diálogo sobre estos factores que inciden en el aprendizaje.

## Variables y criterios de evaluación en Historia

Tal como se señaló en el apartado anterior la enseñanza de toda disciplina enlaza el proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene concreción en contextos de prácticas que ponen en marcha enfoques y perspectivas diversas vinculadas entre sí en una relación asimétrica. Es el docente el que orienta los procesos y define las condiciones de desarrollo del mismo desde el punto de partida, mediante la formulación del objeto de enseñanza y el dispositivo que orienta las primeras intervenciones de los sujetos de aprendizaje sobre el mismo.

Cuando, por ejemplo, se plantea una situación de enseñanza basada en la investigación escolar, el docente realiza las previsiones teóricas y metodológicas respecto al objeto de la ciencia que se propone investigar con su grupo de estudiantes. Esta es una situación anterior al trabajo en el aula y parte de los fundamentos, enfoques y criterios con los que el docente planifica su enseñanza. Lo mismo ocurre al momento de seleccionar un recorrido sobre fuentes literarias o la definición de un objeto histórico-cultural.

Por esta condición específica de la comunicación didáctica, es importante que el docente explicite claramente sus propósitos de enseñanza, los enfoques que sustenta en relación con la disciplina y los criterios de evaluación mediante los cuales va a recuperar información sobre los progresos de los estudiantes, el cumplimiento de los objetivos orientadores, los aprendizajes alcanzados, las dificultades superadas y/o latentes y el tipo de soluciones que permitieron avances en el aprendizaje.

Es aconsejable que se planifiquen momentos de autoevaluación de y con los estudiantes facilitando tiempos y espacios para el intercambio y la participación.

Por otra parte, es necesario establecer algunos criterios que luego permitan recoger información sobre el tipo de vínculos establecidos, el nivel de conceptualización alcanzado, las capacidades desarrolladas con el uso de la información, la expresión oral y escrita, la observación, la interpretación, el análisis y la comprensión de relaciones, la reformulación de la información y la construcción de discursos propios.

[34] Coll, C., *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia, 1987.

Los ejemplos detallados a continuación están propuestos como *indicadores de evaluación*, es decir, que los alumnos y docentes aprendan y enseñen historia implica que:

- *los docentes* detecten las concepciones e ideas previas que los estudiantes ponen en juego en el aprendizaje de nuevos conocimientos a través de la presentación de los contenidos a enseñar dando lugar a condiciones de expresión de las hipótesis previas de los estudiantes en los casos en que se presentes situaciones problemáticas para el estudio de la Historia (por ejemplo, el ingreso en la división internacional del trabajo y las consecuencias que ello tuvo en el desequilibrio de los desarrollos regionales);
- *los alumnos y los docentes* utilicen diversas técnicas para seleccionar información relevante según el tipo de fuentes históricas, la procedencia de las mismas, la intencionalidad, el contenido, el formato textual y el soporte, entre otros. (Toma de notas, elaboración de cuadros comparativos, organización de redes conceptuales, informes de síntesis, producción de textos descriptivos, análisis y producción de gráficos, entre otros);
- *los alumnos* tomen notas del discurso docente, los interrogantes planteados, la pertinencia de los mismos, la consideración de la toma de notas en los trabajos solicitados;
- *los docentes y los alumnos* se expresen oralmente en distintas situaciones: en la comunicación a sus pares de información específica, los debates en pequeños grupos, las comunicaciones de informes parciales requeridos por el docente o necesarios para el avance del grupo total, la producción escrita y la comunicación oral de textos argumentativos sobre los problemas en estudio, la expresión oral de los aprendizajes alcanzados a través de distintos formatos tales como mesas redondas, la comunicación de informes, los diálogos públicos con sus pares, la comunicación de una ponencia sobre un tema, entre otras posibilidades. Tomando como criterios entre otros: uso correcto del vocabulario específico, claridad en la exposición oral y escrita, coherencia en las expresiones. En el caso de la Historia, es importante que no se deslicen anacronismos, que no se utilicen conceptos fuera de contexto, entre otros aspectos;
- *los alumnos* sostengan la continuidad en la tarea tomando notas sobre los registros en carpetas u otros soportes para asentar información y evalúen el cuidado en la presentación de los trabajos, tanto grupales como individuales (inteligibilidad, legibilidad, respeto por el orden de consignas, citas del material utilizado, ajuste a los acuerdos realizados en cuanto al tipo de consignas, glosario de conceptos específicos, entre otros);
- *los alumnos* utilicen soportes alternativos para información y/o comunicación de lo aprendido (papelógrafos, redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual) al presentar sus trabajos a otros;
- *los alumnos* presenten las producciones escritas solicitadas en forma parcial o como cierre de un itinerario, entendiendo este como el recorrido de estudio realizado respecto a una propuesta de enseñanza, acordada como forma de reelaboración crítica de los contenidos estudiados (el docente acuerda con sus estudiantes problemas a profundizar o contenidos sobre los que se va a dar cuenta en forma escrita, proponiendo consignas que problematicen los mismos y coadyuven a la reformulación de lo estudiado);
- *los alumnos y los docentes* asuman actitudes frente al conocimiento, que manifiesten el interés a través del desarrollo de los contenidos, el reconocimiento de la necesidad de aprender, descubrir las dificultades, valorar el esfuerzo propio y la acción participativa como forma de superación de las mismas;
- *los alumnos* reconozcan las claves del conocimiento histórico, distinguiendo la calidad de la información, las informaciones que son evidencias históricas y las que no, las variables determinantes del contexto histórico sobre el tema en estudio, organizando y jerarquizando los datos en la elaboración de explicaciones históricas;
- *los alumnos y los docentes* asuman actitudes inherentes a las relaciones con los demás sujetos (docentes, pares, otros actores institucionales) tales como el respeto para con el otro, el sentido crítico, la valoración del trabajo en equipo y la reflexión;

- *los alumnos y los docentes* manifiesten actitudes de reconocimiento de sus responsabilidades y compromisos considerando básicamente: la asistencia, el cumplimiento de trabajos propuestos y el análisis de las lecturas obligatorias en tiempo y forma y la participación en clase.

## Instrumentos de evaluación en Historia

Proponemos, a modo ilustrativo, algunos instrumentos de evaluación en Historia ya que de ningún modo agotan las posibilidades de leer las distintas variables de la enseñanza y el aprendizaje que es posible poner en juego en la enseñanza de la Historia.

- El registro mediante toma de notas o tarjetas especificas acerca de las intervenciones que el estudiante realiza en el intercambio con sus pares.
- El registro de los aportes de material apropiado que los estudiantes seleccionan para el estudio de los distintos contenidos a estudiar.
- Toma de notas sobre los dispositivos de organización de la información que se proponen para la comunicación pública de los trabajos y sus resultados.
- Carpetas de campo que el docente revisará en distintos momentos de los procesos de aprendizaje, atendiendo a la especificidad del tema y los contenidos que se están estudiando. Nos remitimos en este caso a la Orientación didáctica propuesta en la Unidad 4, que habrá de combinar salidas de campo, trabajo con fuentes históricas, análisis de materiales, entrevistas, entre otras posibilidades de estudio. La Carpeta de campo es un instrumento fundamental para ordenar la información por parte del estudiante y tenerla disponible. Por otra parte, es un importante registro para el docente en tanto puede tomar de ella informaciones que considere significativas respecto al aprendizaje que va realizando cada estudiante en grupo y/o en forma individual.
- Las observaciones que el docente registra sobre el desempeño de sus estudiantes día a día, teniendo en cuenta la participación en clase, el manejo de conceptos clave de la Historia, las intervenciones en plenarios y los aportes de información a los subgrupos, entre otras posibilidades.
- Cuestionarios parciales o de cierre, en los que se proponga al estudiante consignas de conceptualización, organización de relaciones sencillas manteniendo un desarrollo lógico y coherente en relación con lo estudiado.
- Elaboración de registros públicos sobre el rendimiento logrado por los estudiantes, tomando algún registro que el docente considere previamente como relevante para el aprendizaje y que ayude a una evaluación compartida. Por ejemplo, tomar registro público de un intercambio en plenario al cierre de una secuencia en la que se hayan puesto en estudio fuentes históricas que analizan, desde distintas perspectivas, la crisis producida en el orden colonial español y los procesos de revoluciones americanas, particularmente la del Río de La Plata. Al termino del plenario, recurriendo a las anotaciones públicas, el docente podrá señalar conceptos históricos que han sido apropiados por los estudiantes, cuáles aún permanecen confusos y qué relaciones se establecieron. Asimismo, puede evaluarse la coherencia en las explicaciones formuladas, la claridad en el reconocimiento del contexto histórico, la utilización de categorías históricas en forma correcta y la necesidad de repaso de algunos puntos tratados.

# Bibliografía

## Unidad 1

Annino, A., Castro Leiva, L. y Guerra, F. X., *De los Imperios a las Naciones: Iberoamérica*. Zaragoza, IberCaja-obra cultural, 1994.

Brading, D., "La Monarquía Católica" en *Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492/1867*. México. Fondo de Cultura Económica, 1991.

Goldman, N. (dir.), *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires. Sudamericana, 1999.

Guerra, F. X., "La desintegración de la Monarquía hispánica: Revolución e Independencia" en Guerra, F. X y otros, *Modernidad e Independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid, Mapfre, 1992.

Halperín Donghi, T., *Reforma y disolución de los imperios ibéricos*. Madrid, Alianza, 1985.

Hamnett, B., *Raíces de la insurgencia en México. Historia regional 1750-1824*. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Katz, F. (comp.), *Revuelta, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al XX*. México, Ediciones Era, 1990.

Moutoukias, Z., *Burocracia, contrabando y autotransformación de las élites: Buenos Aires en el s. XVII*. Tandil, Anuario del IEHS, 1988.

Socolow, Susan, *Los mercaderes de Buenos Aires virreinal: familia y comercio*. Buenos Aires, De la Flor, 1991.

## Unidad 2

Bagú, Sergio, *El plan económico del grupo rivadaviano (1811- 1827)*. Rosario, Instituto de Investigaciones Históricas, Facultad de Filosofía y Letras, 1966.

Cansanello, Oreste C., *De súbditos a ciudadanos. Los pueblos rurales bonaerense entre el Antiguo Régimen y la Modernidad* en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani (7): 31-58. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1995.

Carmagnani, M. (coord.), *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina*. México. Fondo de Cultura Económica, 1996.

Goldman, N. (dir.), *Nueva Historia Argentina*. Tomo III. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

González Bernaldo, Pilar, "El levantamiento de 1829: el imaginario social, sus implicaciones políticas en el conflicto rural" en Anuario del IEHS (2), 137-176, Tandil, UNCPBA, 1987.

Halperín Donghi, T., *De la Revolución de Independencia a la Confederación Rosista*. Buenos Aires, Paidós, 1972.

## Unidad 3

Braillard, Philippe; De Senarclens, Pierre, *El Imperialismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Duroselle, J. B., *Europa de 1815 a nuestros días*. Barcelona, Nueva Clío, 1969.

Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismos*. Buenos Aires, Alianza, 1991.

Giddens, Anthony, *El Capitalismo y la moderna Teoría Social*. Barcelona, Labor, 1992.

Hobsbawm, E. J., *La era del Capitalismo (1848 – 1875)*. Barcelona, Labor, 1989.

— — —, *La era del imperio*. Barcelona, Labor, 1989.

— — —, *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona, Crítica, 1987.

A.A.V.V., *Historia del movimiento obrero*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1975.

Wallerstein Emmanuel, *La segunda era de gran expansión de la economía -mundo captialista. 1730-1850*. Tomo III. México, Siglo XXI, 1998.

— — —, *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos, un análisis de sistemas-mundo*. Madrid, Akal, 2004.

## Unidad 4

Annino, Antonio y Guerra, F. X., *Inventando la Nación. Iberoamérica Siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bonaudo, M. (dir.), *Nueva Historia Argentina*. Tomo IV. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Burucúa, José Emilio, "Arte, Sociedad y Política" en *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

Carmagnani, M., *Estado y sociedad en América Latina, 1850-1930*. Barcelona, Crítica, 1984.

Devoto, Fernando; Madero, Marta, *Historia de la Vida Privada en la Argentina*. Buenos Aires, Taurus, Tomo II, 1999.

Ferns, H. S., *Gran Bretaña y Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires, Hachette, 1992.

Guerra, F. X., *El renacer de la historia política: razones y propuestas. Hacia una nueva historia*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1993.

Halperín Donghi, T., "Clase terrateniente y poder político en Buenos Aires (1820- 1930)" en *Historia Regional*, Nº 15, vol. V, Universidad Nacional de Luján, 1992.

Moreno, Carlos, *Patrimonio de la producción rural*. Buenos Aires, Agencia Periodística, 1998.

Sábato, H., *Capitalismo y ganadería en Buenos Aires. La fiebre del lanar*. Buenos Aires, Sudamericana, 1989.

Secretaría de Cultura de la Nación, Monumentos Históricos de la República Argentina. Comisión Nacional de Museos y de Monumentos y Lugares Históricos. Buenos Aires, 1998.

### Normativa Internacional sobre Patrimonio Histórico

Carta de Atenas sobre la conservación de los monumentos de arte e historia. Octubre de 1931.

Normas de Quito, 1967.

Convención para la protección del patrimonio mundial cultural y natural. París, 1972.

Convención sobre defensa del Patrimonio Arqueológico, Histórico y Artístico de las naciones americanas Convención De San Salvador, 1976). Carta de Machu Picchu, 1979.

### Documentos varios para la gestión y preservación del patrimonio

Ciudades históricas iberoamericanas. Toledo, 20 al 24 de junio 2001. Cartas de Toledo y Quito en el marco de un desarrollo sostenible para las ciudades históricas.

La autenticidad en la conservación y el manejo del patrimonio cultural en las Américas, San Antonio, Texas, Marzo de 1996. (Declaración de San Antonio).

Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular.

Carta internacional sobre turismo cultural (ICOMOS).

### Documentos de la UNESCO

UNESCO. Glosario de términos.

UNESCO. Convención concerniente a la protección del patrimonio mundial, cultural y natural. Reporte de la estrategia global mundial. Reunión de expertos para patrimonio natural y cultural.

## Bibliografía general

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Annino, Antonio (comp.), "De la formación del espacio nacional" en *Historia de las elecciones en Iberoamérica, siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Benejam, P y J Pagès (coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE, 1997.

Bethell, L. (ed), *Historia de América Latina*. Barcelona, Crítica, 1990.

Botana, Natalio, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Sudamericana, 1994.

Brading, D., *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492 .1867*. México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
Busaniche, José Luis, *Estampas del pasado: lecturas de historia argentina*. Buenos Aires, Hachette, 1959.
Fradkin, Raúl; Mariana Canedo; María E. Barral y Sergio Cercós, "Situación y perspectiva de la Enseñanza de la Historia". Seminario de la Dirección de Educación Superior, DGCyE, 2004.
Garavaglia, J. C. y Moreno, J. L., *Población, sociedad, familia y migraciones en el espacio rioplatense. s. XVIII y s. XIX*. Buenos Aires, Cántaro, 1993.
Garavaglia, J. C. y otros, "Polémica. Gauchos, campesinos, y fuerza de trabajo en la campaña rioplatense colonial" en Anuario del IEHS, (2). Tandil, 1987.
González Bernaldo, Pilar, "La 'identidad nacional' en el Río de la Plata post colonial. Continuidades y rupturas del Antiguo Régimen" en Anuario del IEHS, (12). Tandil, 1997.
Gorostegui de Torres, H., *La organización nacional*. Buenos Aires, Paidós, 1988.
Guerra, F. X., "La nación en América hispana. El problema de los orígenes" en Rosanvallon Pierre y otros (dir.), *Nación y modernidad*. México, Nueva Visión, 1997.
Guerra Vilaboy, Sergio, "El Paraguay del Dr. Francia" en *Crítica y Utopía*, Nº 5, 1981.
Gutierrez, Leandro; Romero, Luis Alberto, *Sectores Populares, cultura y política: Buenos Aires en la entreguerra*. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
Halperín Donghi, T., *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, CEAL, 1982.
— — —, *Revolución y Guerra*. Buenos Aires. Siglo XXI, 1971.
Iggers, Georges, *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales*. Barcelona, Labor, 1995.
Lynch, John, *Las Revoluciones Hispanoamericanas. 1808-1826*. Barcelona, Ariel, 1985.
Myers, Jorge, *Orden y virtud. El discurso republicano en el régimen rosista. Buenos Aires*, Centro Editor de América Latina, 1983.
Robertson, J. P. y G. P., *Cartas de Sud-América*. Buenos Aires, Emecé, 1950.
Romero, J. L., *Ideologías de la cultura nacional*. Buenos Aires, CEAL, 1982.
— — —, *Situaciones e ideologías de América Latina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1986.
Romero, L. A. *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
Romero, L. A. y Roffman, A., *Sistemas socioeconómicos y estructura regional Argentina*. Buenos Aires, Amorrortu, 1990.
Sábato, J., *La clase dominante en la Argentina Moderna, formación y características*. Buenos Aires, CISEA / Grupo Editor de América Latina, 1998.
Santisteban Fernández, Antoni, "Aprender el Tiempo Histórico. Deconstruir para Reconstruir" en *Revista Historia*, nº 1. España, 1999.
Scobie, James, *Buenos Aires: del centro a los barrios, 1870-1910*. Buenos Aires, 1977.
Socolow, S., *La burguesía comerciante de Buenos Aires en el s. XVIII*. Revista de Ciencias Sociales. Des. Ec. y Soc. Nº 70, vol. 18, 1978.
Steve, Stern (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes (siglos XVI al XX)*. Lima, IEP, 1988.
Thompson, Edward P., *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona. Crítica, 1984.
Van Young, Eric, *La crisis del orden colonial. Estructura agraria y rebeliones populares de la Nueva España, 1750-1821*. México, Alianza, 1992.
Zúñiga, Jean Paúl, "Clan, parentela, familia, individuo: métodos y niveles de análisis" en Anuario del IEHS. Tandil, 2000.

# Autoridades

Provincia de Buenos Aires
Dn. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación

Presidente del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación

Prof. Daniel Lauría

Jefe de Gabinete

Lic. Gustavo Grasso

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa

Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Dr. Néstor Ribet

Directora Provincial de Educación Inicial

Mg. Elisa Spakowsky

Directora Provincial de Educación Primaria

Prof. María de las Mercedes Gónzalez

Directora Provincial de Educación Secundaria

Mg. Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Lic. María Verónica Piovani

Director de Educación Artística

Prof. Sergio Balderrabano

Director de Educación Física

Prof. Alejandro Ricci

